

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ÉTUDE EXPLORATOIRE SUR LA CONCEPTION DE L'EMPOWERMENT CHEZ
LES CANDIDATS AU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

ESSAI DE 3^e CYCLE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DU

DOCTORAT CONTINUUM D'ÉTUDES EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION)

PAR
JULIE POTVIN

AOÛT 2021

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT CONTINUUM D'ÉTUDES EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION) (D.Ps.)

Direction de recherche :

Jean-Pierre Gagnier, Ph. D.	directeur de recherche
-----------------------------	------------------------

Stéphane Martineau, Ph. D.	codirecteur de recherche
----------------------------	--------------------------

Jury d'évaluation :

Stéphane Martineau, Ph. D.	codirecteur de recherche
----------------------------	--------------------------

Julie Lefebvre, Ph. D.	évaluatrice interne
------------------------	---------------------

Vicky Lafantaisie, Ph. D.	évaluatrice externe
---------------------------	---------------------

Sommaire

Cet essai consiste en une étude exploratoire visant à mieux comprendre le concept de l'empowerment en milieu académique. Plus précisément, il vise à spécifier de quelle manière il se manifeste dans le discours des étudiants et à expliciter la compréhension qu'ont ces derniers des dimensions individuelle et collective du pouvoir d'agir. Cette étude concerne les étudiants au cycle supérieur inscrits au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières, tous profils confondus. En effet, la nature philanthropique du travail de psychologue exige une réflexion quant aux effets de la formation académique sur le bien-être des étudiants et, par extension, sur leur sentiment de maîtrise perçue. Dans le contexte d'un concept relativement précis mais maintes fois remanié par différents champs d'étude, l'analyse qualitative s'est avérée la méthode la mieux adaptée afin d'explorer une avenue peu documentée dans la littérature scientifique. L'analyse thématique, telle que présentée par Paillé et Mucchielli (2016) a été utilisée dans le but de documenter avec précision les caractéristiques de l'empowerment en milieu académique, ainsi que les différents facteurs l'influençant, et ce, via une codification et mise en lumière des principaux thèmes observés. Une liste de questions précises a été élaborée pour chacune des deux entrevues. La première entrevue cherchait à identifier les expériences et connaissances qu'ont les étudiants de l'empowerment collectif. La seconde entrevue, quant à elle, portait sur l'expérience individuelle de l'empowerment. Bien que le but initial de cet essai n'ait pas été de produire une théorie, la convergence des résultats a permis de mettre en lumière les fondements et caractéristiques à la fois de l'empowerment et de son état contraire, et, conséquemment, d'en dégager un modèle

hypothétique tel que présenté dans la discussion. Intégrant à la fois les connaissances issues de la littérature ainsi que les résultats de ce projet, ce modèle présente sur un continuum les *4 états de l'empowerment*, ainsi que les scénarios associés. La discussion tente ainsi de faire ressortir les arcades majeures de l'exercice du pouvoir d'agir en milieu académique. De plus, elle met en lumière la relation entre le sens de l'action, l'empowerment et le développement de l'identité professionnelle. Phénomène peu documenté dans la littérature, il s'agit donc là d'un nouveau regard sur l'empowerment mais également sur les conséquences de l'état de non empowerment. Les limites de cette étude sont par la suite présentées, suivies de la conclusion qui dévoile les principales retombées et pistes de réflexion pour les recherches futures.

Table des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux	xi
Liste des figures	xii
Remerciements	xiii
Dédicace	xv
Introduction	1
Contexte théorique	6
Projet éducatif	9
Empowerment : une variable pertinente en milieu académique	10
La définition du concept d'empowerment	12
Empowerment : mouvement et pouvoir	14
Caractéristiques générales de l'empowerment	17
Origines du concept	20
Les fondements de l'empowerment	21
Distinction entre motivation intrinsèque, efficacité personnelle, estime de soi, compétence et empowerment	23
Modèle d'une pratique fondée sur l'empowerment	26
Réflexion sur le fonctionnement universitaire	27
Empowerment ou pouvoir d'agir : une complexité à respecter	28
Objectifs de l'essai	29
Pertinence de l'essai	29

Méthode.....	31
Recherche qualitative descriptive	32
L'entrevue	33
L'entrevue semi-dirigée.....	34
Position de la chercheure	35
Échantillon	37
Nombre d'acteurs (participants)	37
Recrutement des acteurs	38
Collecte des données descriptives.....	38
Données sociodémographiques.....	39
Collecte des données qualitatives (matériau).....	40
Analyse des données qualitatives.....	41
Rigueur méthodologique.....	43
Analyse qualitative vs analyse quantitative	43
Positions de recherche.....	43
Crédibilité	45
Transférabilité.....	45
Confirmation.....	46
Considérations éthiques	46
Précautions pour préserver la confidentialité.....	47
Précautions éthiques.....	48
Certificat d'éthique de l'UQTR	48

Bénéfices de participer.....	48
Risques associés à la participation au présent projet de recherche.....	49
Résultats.....	50
Principales catégories et thèmes émergeant des entrevues	52
Éléments de définition de l'empowerment individuel.....	53
Nature de l'empowerment « agir sur soi ».....	53
Éléments de définition de l'empowerment collectif.....	57
Les facteurs de protection favorisant l'empowerment des étudiants.....	61
Attitude générale.....	61
Aptitude à se connaître	65
Aptitudes à l'empowerment.....	65
Aptitudes à la communication	66
Les facteurs de protection issus de l'environnement	67
Attitude générale.....	71
Ambiance générale	72
Le groupe	72
Les contraintes à l'empowerment individuel et collectif.....	72
La culture organisationnelle.....	72
L'expérience personnelle.....	74
Élément de personnalité de l'étudiant.....	75
Attitude de l'étudiant	75
Faible/absence de support provenant des autres	75

La nature de l'expérience.....	77
Manières d'exercer son empowerment individuel et collectif en milieu académique	78
Actions liées au programme	78
Actions et comportements liés aux activités doctorales	79
États internes et actions individuelles	80
Comportements relationnels	81
Éléments sur lesquels les étudiants ont du pouvoir	82
Moyens identifiés pour maximiser l'empowerment	83
Structure du programme et modalités d'enseignement.....	83
Augmentation des ressources.....	85
Aménagement des ressources	86
Comportements à maximiser par l'environnement.....	86
Comportements à maximiser par les étudiants	89
Les ressources disponibles.....	89
Ressources individuelles.....	92
Ressources environnementales	92
Processus d'estimation des ressources.....	92
La création d'un lieu physique de rassemblement.....	93
Caractéristiques individuelles nécessaires	93
Répercussions positives du lieu de partage.....	93
Les répercussions sur les étudiants	97
Répercussions positives	97

Répercussions négatives	97
Discussion	103
Empowerment optimal OU scénario d'Alice au pays des merveilles.....	107
Impuissance externe/exogène OU scénario du Vilain petit canard.....	108
Impuissance interne/endogène OU scénario du pauvre Bourriquet.....	109
Impuissance globale OU scénario du puits sans fond.....	110
L'état limite institutionnel.....	111
Études universitaires et stress	117
Empowerment et développement de l'identité professionnelle	117
Définition de l'empowerment collectif	133
Limites de la recherche	135
Acteurs	136
Biais affectifs	137
Retour sur les objectifs et pistes de recherches futures.....	138
Conditions d'émergence de l'empowerment	139
Empowerment et développement de l'identité professionnelle.....	139
État de non empowerment et épuisement étudiant	140
Conclusion	142
Références.....	149
Appendice A. Teneur du message envoyé par courriel	164
Appendice B. Lettre d'information et de consentement	166
Appendice C. Affiche de recrutement.....	171

Appendice D. Questionnaire démographique	173
Appendice E. Guide des questions – entrevue 1 sur l’empowerment collectif.....	176
Appendice F. Guide des questions – entrevue 2 sur l’empowerment individuel.....	178
Appendice G. Certificat éthique.....	180
Appendice H. Tableau 1. Éléments de définition de l’empowerment individuel	182
Appendice I. Tableau 2. Éléments de définition de l’empowerment collectif.....	189
Appendice J. Tableau 5. Contraintes à l’empowerment individuel et collectif	196
Appendice K. Tableau 6. Manière d’exercer son empowerment individuel et collectif en milieu académique.....	207
Appendice L. Tableau 7. Moyens identifiés pour maximiser l’empowerment individuel et collectif en milieu académique	214

Liste des tableaux

Tableau

1	Éléments de définition de l'empowerment individuel	183
2	Éléments de définition de l'empowerment collectif.....	190
3	Facteurs relationnels : facteurs de protection (étudiants).....	62
4	Facteurs relationnels : facteurs de protection (environnement)	68
5	Contraintes à l'empowerment individuel et collectif	197
6	Manière d'exercer son empowerment individuel et collectif en milieu académique.....	208
7	Moyens identifiés pour maximiser l'empowerment individuel et collectif en milieu académique.....	215
8	Ressources disponibles (peuvent représenter à la fois un facteur de protection ou une contrainte).....	90
9	Création d'un lieu : répercussions positives (Moyens identifiés pour maximiser l'empowerment individuel en milieu académique et répercussions positives)	94
10	Répercussions positives de l'empowerment	98
11	Répercussions négatives de l'absence ou la présence partielle d'empowerment.....	99

Liste des figures

Figure

1	Les pôles et scénarios de l'empowerment : représentation graphique	106
2	Les quatre pôles de l'empowerment.....	107
3	Cycle de l'état limite institutionnel ou cyclone descendant	121
4	Microcyclone illustrant les possibles répercussions sur l'estime personnelle	122
5	Microcyclone illustrant les possibles répercussions sur l'identité professionnelle	123
6	Cycle de l'état de co-construction des savoirs	127
7	Microcyclone des effets potentiels de l'état de co-construction des savoirs sur l'estime personnelle.....	130
8	Microcyclone des effets potentiels de l'état de co-construction des savoirs sur l'identité professionnelle	132

Remerciements

Je terminerai cet avant-propos par des remerciements, puisque ce projet n'aurait certes pas été possible sans l'appui de nombreuses personnes. Ainsi, je tiens à remercier chaudement les personnes qui, par leur présence, ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce projet. Si cette recherche a pu, par moment, sembler s'éterniser, vous avez joué un rôle clé dans sa concrétisation. Je remercie tout particulièrement :

- ⇒ Chacun des acteurs (participants) qui, malgré un horaire chargé, n'ont pas hésité à prendre un moment pour partager leur expérience en toute transparence;
- ⇒ Jean-Pierre Gagnier, mon directeur, pour avoir dans un premier temps cru en moi, pour m'avoir donné la pique des pratiques transformationnelles et créatives en milieux organisationnels, et pour avoir su me guider dans le choix d'un sujet en concordance avec mes valeurs ainsi que mes intérêts. Je tiens à souligner combien son écoute exceptionnelle, son expertise, son ouverture ainsi que sa présence qui ont contribué à soutenir et bonifier l'ensemble de mon processus doctoral;
- ⇒ Stéphane Martineau, mon codirecteur, pour avoir su m'insuffler le goût des recherches qualitatives, mais aussi le goût pour les mots justes, pour avoir su me guider dans le néant ou le flou des narrations. Je n'aurais pu naviguer au travers de ce processus sans ses encouragements, sa présence, sa générosité, son soutien (à tous les niveaux!), son écoute et son professionnalisme;

- ⇒ Marc-Antoine Gingras, chargé de cours, pour avoir su raviver la flamme en moi, pour m'avoir permis de reprendre contact avec mes étoiles et de raviver leur éclat, de partir à la découverte d'univers différents et pour avoir réussi à porter mon regard sur l'Essentiel (le merveilleux en Soi, en Nous);
- ⇒ Mes collègues qui m'ont soutenue et encouragée au travers de ce processus et avec lequel(le)s j'ai partagé tant de moments de complicité;
- ⇒ Mes amies...qui ont été présentes pour moi tout au long de ce processus, qui ont su par leur présence ou leur créativité m'inspirer, me supporter et me faire sourire;
- ⇒ Ma mère et ma sœur pour leur soutien, ainsi que leurs encouragements;
- ⇒ Steve Curadeau, chargé de cours (Université de Sherbrooke), pour avoir su nourrir en moi la passion de la réflexion, pour avoir octroyé l'espace nécessaire à la valorisation de la nuance, pour avoir su mettre en mots mes maux et avoir su nourrir ma soif de connaissances;
- ⇒ Nicolas Plante, chargé de cours (Université de Sherbrooke), pour avoir non seulement cru en moi, avoir soutenu le développement de mon potentiel et, sans qui, je n'aurais sans doute pas entrepris des études doctorales.

Dédicace

Je dédie cet essai à toutes les étudiantes et tous les étudiants qui à un moment ou à un autre de leur parcours, pour une raison ou une autre, ont remis en doute leur cheminement académique. À tous ceux qui, l'espace d'un instant, perdirent la foi en un système pourtant si riche et qui, malgré tout, persistèrent pour donner un sens à leur expérience, je salue vos efforts et votre ténacité. Je retiens ceci du parcours doctoral... L'éducation dépasse les murs des institutions et exige la conscientisation. Au-delà des mots, il y a les actions réflexives. Et toute action réflexive, ne serait-ce qu'à échelle microscopique, constitue une reprise de pouvoir sur une situation qui à première vue en était dépourvu. Je conclurai sur ces mots issus de Nelson Mandela (2019) :

« L'éducation est l'arme la plus puissante pour changer le monde. »

Introduction

La présente section explore brièvement les sources de questionnement ayant mené à cette étude. En conséquence, ce projet se veut intimement inspirée par ma propre expérience doctorale. J'ai débuté mon doctorat en psychologie en 2016. Une série d'événements m'ont amené à vivre un malaise, dont la seule issue possible semblait une reprise de pouvoir sur ma formation académique, ainsi que sur mon parcours. C'est donc dans cet esprit et suite à plusieurs discussions avec mon directeur de recherche, que j'ai entrepris ce projet. Rapidement, je me suis questionnée sur les composantes fondamentales du pouvoir d'agir (empowerment) en milieu académique, ainsi que sur les moyens à mettre en place pour maximiser mon propre sentiment d'empowerment. Que puis-je faire pour me sentir davantage interpellée par l'essai doctoral? Je ne perçois pas toujours les ressources ou le soutien dans mon environnement, pourtant ils existent. Comment le solliciter de manière à maintenir et potentialiser le sens de mon expérience académique?

Mes lectures m'ont permis d'enrichir ma propre expérience. Néanmoins, je n'avais pas le sentiment de vivre les études de manière optimale. Je me suis alors intéressée aux multiples facteurs, individuels ou systémiques, qui influençaient le pouvoir d'agir des étudiants. C'est donc dans ce contexte que ce projet est né.

Cette recherche se situe à la jonction entre la psychologie générale, la psychologie organisationnelle et le milieu de l'éducation. Elle offre ainsi une interface propice à la réflexion en regard aux pratiques et enjeux qui y sont liés. Le décalage perçu entre les discours convenus sur l'importance des pratiques axées sur le pouvoir d'agir en milieux académique et les pratiques elles-mêmes suscite ma curiosité depuis le début de mon parcours académique. Bien que ces questionnements aient initialement inspiré la présente recherche, nous avons cherché à mieux définir la notion d'empowerment et adopté une méthodologie de recherche rigoureuse qui puisse permettre de donner place à l'expérience des acteurs et enrichir la compréhension¹. Les acteurs de cette recherche étant des collègues, étudiantes et étudiants au doctorat en psychologie clinique à l'UQTR, ce travail se veut donc intimement lié au processus de formation ainsi qu'aux expériences qui en découlent. L'explicitation de ces mêmes expériences, et les développements théoriques qui en sont nés, m'ont en quelques sortes permis de modéliser certains aspects expérientiels du cursus académique.

Les éléments proposés comportent ainsi une dimension à la fois heuristique et ontologique; dimension qui constitue une part considérable de la biographie formative des acteurs et de moi-même. Dans un premier temps, je souhaite que cette recherche parvienne à inspirer certains de manière à ce que naissent ultérieurement de nouvelles co-crétions.

¹ Il est à noter qu'étant donné la nature exploratrice de la recherche qui nécessite une large description des données, nous avons fait le choix de restreindre le cadre théorique afin de ne pas allonger indument notre essai.

Dans un temps second, j'espère qu'elle permettra à d'autres de porter un regard ouvert sur un phénomène fort complexe : l'empowerment en milieu académique.

Cet essai tente de comprendre la place qu'occupe l'empowerment dans la formation académique, en précisant ses bases fondamentales ainsi que les facteurs pouvant influencer positivement ou négativement cet état. Afin d'y parvenir, cinq acteurs ont chacun pris part à deux entrevues, et ce, afin de partager leur conception de l'empowerment ainsi que les expériences positives ou négatives associées. Malgré une littérature scientifique riche, la question du pouvoir d'agir en milieu académique reste peu explorée, particulièrement dans le domaine des études supérieures en psychologie. Pour accomplir cette mission, une approche qualitative a semblé la plus adaptée afin de redonner sa place en tant que sujet à chacun des étudiants ayant généreusement choisi de participer à cette étude.

En cohérence avec la méthode d'analyse utilisée (analyse thématique), cette étude se veut exploratoire. En conséquence, le contexte théorique explore le concept de manière générale et présente certains éléments de définition de l'empowerment. Certains éléments liés à *l'éducation conscientisante* sont abordés. Une revue de littérature portant sur certaines caractéristiques spécifiques de l'empowerment est réalisée. De plus, une distinction entre l'empowerment et différents concepts fréquemment associés est présentée. En cohérence avec la méthodologie de recherche qualitative choisie, le contexte théorique de l'étude se limite aux définitions et aux précisions théoriques essentielles.

C'est suite aux entrevues et lors de la discussion que seront établis, de manière plus spécifique, des liens avec la documentation scientifique disponible.

Par la suite, la méthodologie est explicitée. Suivent les résultats qui présentent les thèmes ressortissant sous forme de tableaux et s'accompagnent d'une description textuelle. Il est à noter que les résultats sont présentés en une seule section. À partir des données recueillies auprès des acteurs, la discussion tente de mettre en lumière les principales caractéristiques du concept, tout en les reliant entre elles et en les comparant à la littérature scientifique. Une proposition théorique illustrant les cycles de l'empowerment et de l'état de non empowerment est intégrée à la discussion. La modélisation suggérée est dérivée des récits des étudiants et ne représente que le début d'une mise en relation de l'empowerment et du développement de l'identité professionnelle. Cet essai ne vise donc pas à valider un modèle précis du pouvoir d'agir, mais plutôt à proposer un modèle émergeant des données afin de contribuer aux recherches ultérieures. D'autres études devront suivre afin bonifier ce modèle ou de s'en inspirer pour en créer un autre.

Contexte théorique

Cette section explore la pertinence de l'empowerment en tant que variable dans le contexte académique. Elle inclut des éléments de définition de l'empowerment, une exploration de ses racines étymologiques, ainsi que ses caractéristiques. Y sont abordées les origines et fondements du concept, ainsi que les distinctions à établir entre l'empowerment et d'autres concepts fréquemment associés. Finalement, le modèle d'une pratique fondée sur l'empowerment de Le Bossé, Dufort et Vendette (2004) est présenté. Les objectifs et la pertinence de l'essai closent cette section. Depuis deux décennies, l'engouement envers le concept d'empowerment ne fait qu'augmenter. Une recherche rapide sur la base de données PsychInfo révèle que sur l'ensemble des recherches cliniques portant sur les étudiants dans le domaine de l'éducation, 60 314 des études concernent le milieu universitaire comparativement à 158 311 pour le milieu scolaire. Parmi les études effectuées en milieu universitaire, 6419 portent sur les étudiants universitaires. Au total, 847 articles portant sur la performance ont été répertoriés, 274 sur la motivation, 203 sur la réussite, et 176 sur le sentiment d'auto-efficacité. Malgré l'omniprésence du concept dans différents domaines (Erstad, 1997), aucune étude n'a à ce jour été effectuée sur l'empowerment des étudiants au cycle supérieur en psychologie.

Performance, motivation, réussite : les indicateurs quantitatifs d'une culture axée sur les résultats. Mais dans cette culture axée sur la centration des résultats où il devient usuel d'oublier l'expérience qualitative des étudiants eux-mêmes, quelle est la place de

l'empowerment? Une recherche rapide (*Students empowerment in university*) sur la même base de données permet de découvrir que seulement 13 articles portent sur le sujet. Or, si nous désirons susciter la conscience réflexive des étudiants, il devient primordial non seulement de se questionner quant à la nature de leurs expériences académiques, mais également de briser ce cycle axé sur la transmission de la technique au détriment de l'Être, de ses besoins, et de son potentiel. Or, toute réflexion sur l'autonomie ne peut être dissociée d'une réflexion sur la notion de partage de pouvoir. Comment alors intégrer un tel partage au projet éducatif universitaire?

En conséquence, l'objectif principal de cet essai sera de documenter comment les étudiants en psychologie conçoivent et partagent leur pouvoir en milieu académique, et ce, afin de suggérer des pistes supplémentaires quant à l'opérationnalisation et la clarification du concept lui-même. À cet effet, les étudiants inscrits au doctorat en psychologie - tous programmes confondus - constituent une population particulièrement intéressante étant donné l'orientation clinique de leur programme qui s'éloigne des modèles traditionnels et théoriques du cycle supérieur. Le présent travail abordera ainsi le projet éducatif, puis il tentera de définir l'empowerment tout en identifiant ses principales caractéristiques, ses origines ainsi que ses fondements. Finalement, le modèle d'une pratique fondée sur l'empowerment de Le Bossé et al. (2004) sera explicité. Tel que proposé par Le Bossé, ce travail utilise les expressions *pouvoir d'agir* et *empowerment* de manière interchangeable.

Projet éducatif

La plupart des établissements d'enseignement possèdent un projet éducatif (Gouvernement du Québec, 2018), c'est-à-dire :

Le projet éducatif est un outil stratégique permettant de définir et de faire connaître à la communauté éducative d'un établissement d'enseignement les orientations, les priorités d'action et les résultats attendus pour assurer la réussite éducative de tous les élèves, jeunes et adultes. Il est élaboré en réponse aux caractéristiques et aux besoins des élèves qui fréquentent l'établissement d'enseignement ainsi qu'aux attentes formulées par le milieu au regard de l'éducation. (p. 6)

Si le projet éducatif est une réalité dans le milieu de l'éducation scolaire, un tel projet gouvernemental semble pourtant absent en milieu académique universitaire (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017). Une recherche sur le site du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur au Québec indique que les seules informations disponibles sur l'enseignement universitaire concernent principalement les processus d'admission. Il semble donc qu'un tel projet relève davantage des institutions elles-mêmes et non du gouvernement. Considérant que les éléments trouvés concernent davantage la structure que l'organisation des contenus, une question se pose quant à la place qu'accorde le gouvernement du Québec à l'éducation supérieure. En effet, aucune information quant à la culture de l'apprenant, la philosophie du milieu d'apprentissage et la place de l'étudiant dans ce contexte ne semble à ce jour disponible. Si de telles informations existent, il n'en demeure pas moins que l'intéressé ne les trouve pas aisément dans la documentation officielle. Ainsi, si certaines institutions se dotent de projets éducatifs universitaires (Landry, Ferrer, & Vienneau, 2002) et tentent d'humaniser la formation universitaire en développant la notion de *pédagogie*

actualisante, force est de penser que le Québec ne figure pas parmi les provinces novatrices et qu'il accorde peu d'espace collectif au cycle supérieur. Mais comment définir une *pédagogie actualisante*? La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton (1999) définit ce concept pédagogique comme suit :

[...] processus interactif de socialisation-autonomisation qui s'adapte aux caractéristiques individuelles de chaque apprenante ou apprenant et qui vise à actualiser le plein potentiel de chaque élève dans ses dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et sociale. Cette pédagogie comprend plusieurs volets interdépendants et complémentaires qui, réunis, constituent une conception de vie et une philosophie éducative (p. 12)

Une telle définition n'est pas sans rappeler la notion d'*éducation conscientisante* de Freire (1974) ou d'*apprentissage significatif ou expérientiel* de Rogers (1969). Leur point commun? La notion d'autonomie, synonyme d'*empowerment étudiant* pour certains (Gravel & Vienneau, 2002) est centrale à la notion d'empowerment pour d'autres (Ninacs, 2003).

Empowerment : une variable pertinente en milieu académique

Depuis deux décennies, l'engouement envers le concept d'empowerment ne fait qu'augmenter. Omniprésent dans différents domaines dont la santé, la psychologie sociale et organisationnelle, la prévention du décrochage scolaire (Le Bossé et al., 2004), la gestion, les ressources humaines ainsi que le milieu des affaires (Erstad, 1997), l'empowerment suscite de plus en plus de questionnement quant à ses possibles applications dans divers milieux d'intervention. Mais pourquoi un tel intérêt envers l'empowerment? « Comment comprendre le sens de la popularisation de l'empowerment

et la recrudescence des pratiques qui s'en inspirent » (Lemay, 2005)? Quelle est l'importance de prendre en considération l'empowerment dans divers contextes sociaux? Peut-on étendre son application au milieu académique universitaire? Si oui, de quelle façon les approches pédagogiques actuelles révèlent-elles une préoccupation envers l'empowerment? De plus, considérant la notion de pouvoir qui lui est associée, comment permettre l'atteinte d'un équilibre dans un rapport s'inscrivant originalement dans une relation de domination hiérarchisée? Peut-on considérer un tel partage du pouvoir entre les différents acteurs du milieu académique comme étant réaliste? Si oui, dans quelle mesure les attentes à l'égard du partage de ce pouvoir évoluent-elles de part et d'autre? De quelle manière peut-on intervenir afin d'optimiser la répartition de ce pouvoir entre étudiants et enseignants? Comment soutenir le développement du pouvoir d'agir de manière efficace et congruente avec les valeurs et besoins des étudiants tout en respectant le cadre imposé par le milieu universitaire? Une telle conciliation égalitaire et de transformation mutuelle est-elle possible ou relève-t-elle d'un idéal?

Ces nombreuses questions quant à la répartition du pouvoir de part et d'autre, entre étudiants et personnel académique, nous amènent à réfléchir à la thématique de reprise du pouvoir dans l'exercice de la profession de psychologue. En effet, dans un contexte où les clientèles vulnérables se retrouvent de plus en plus soumises à des cultures de prise en charge, la profession de psychologue ne pose-t-elle pas la question de reprise de pouvoir du client sur ses symptômes ou sa problématique? Ne soulève-t-elle pas l'idée de responsabilisation par rapport à son récit de vie?

Les professionnels de la santé mentale se sont avérés lents à adopter le concept d'empowerment, ce qui pourrait être en partie s'expliquer par l'orientation davantage individuelle que systémique de la pratique (Swift & Lewin, 1987). Néanmoins, le concept suggérant à la fois l'autodétermination et la participation démocratique à la vie de la communauté, souvent par les structures médiatrices telles que les institutions d'enseignement, les églises ou les organisations bénévoles (Rappaport, 1987), le milieu de formation académique des futurs psychologues ne peut échapper à de tels questionnements. Par souci de cohérence et d'éthique professionnelle, il devient nécessaire d'évaluer dans quelle mesure les contextes de formation académique répondent ou non à des pratiques sociales fondées sur l'empowerment et de définir les critères spécifiques sous-jacents. Comment qualifier l'expérience des étudiants quant à leur cursus universitaire? Se sentent-ils complètement libres de pouvoir partager réellement leur analyse ou, au contraire, dorment-ils sous le jour de la désirabilité sociale ou de la crainte? Leur droit de parole est-il réellement accueilli? Dans quelle mesure, leurs propos contribuent-ils au changement? Quels sont les impacts de l'empowerment sur l'expérience doctorale des étudiants? Et qu'en est-il de son absence?

La définition du concept d'empowerment

Abondamment utilisé dans divers champs de recherche, dont notamment le service social, la psychologie sociale, la santé publique, l'alphabétisation des adultes et le développement communautaire (Simon, 1994), le concept d'empowerment suscite un intérêt important depuis la fin des années soixante-dix. Malgré l'abondance d'articles

traitant de ce concept, aucun consensus ne semble pourtant exister parmi les différents auteurs relevés dans la littérature scientifique quant à l'opérationnalisation du concept (Kuokkanen & Leino-Kilpi, 2000; Le Bossé, 2008; Lemay, 2005) et les connaissances acquises demeurent embryonnaires (Le Bossé, 2003; Perkins & Zimmerman, 1995). Effectivement, l'empowerment pourrait se révéler sous différentes formes selon le contexte dans lequel il se développe (Le Bossé, 2008; Rappaport, 1995; Zimmerman, 1995). Dans le milieu de l'intervention sociale, la notion d'empowerment s'insère dans une approche systémique au changement sociale (Dufort & Guay, 2001). Déplaçant le regard sur le bien-être plutôt que la maladie et s'intéressant davantage aux facteurs environnementaux impliqués qu'à la recherche d'un coupable (Perkins & Zimmerman, 1995), l'empowerment peut être défini comme « un processus caractérisé par l'exercice d'une plus grande maîtrise sur l'atteinte d'objectifs importants pour une personne, une organisation ou une communauté » (Vallerie & Le Bossé, 2006, p. 88). Ce processus impliquerait une compréhension critique de l'environnement (Zimmerman, Israel, Schulz, & Checkoway, 1992). Le terme « empowerment » est utilisé tel quel par les auteurs (Rappaport, 1981) ou traduit par certains auteurs « capacité du pouvoir d'agir » (Le Bossé, 2003). Les difficultés à obtenir davantage de consensus semblent en partie générées par la nature hybride du terme (renvoyant à la fois à des dimensions individuelles et collectives), se centrant parfois sur les processus, sur les conditions à assurer et parfois quasi-exclusivement sur les résultats observés... Il est ainsi possible de constater des variations liées aux conceptions même du terme, aux particularités des contextes de référence et des contextes d'application.

Dérivé de la langue anglaise, le terme « empowerment » s'est vu traduire de multiples façons dépendamment du contexte dans lequel il prend place. Dans le domaine de la psychologie sociale et communautaire, maintes recherches traduisent le concept d'empowerment par les notions d'autonomisation, d'appropriation, de pouvoir d'agir (Le Bossé, 2003) ou d'insertion (Calvès, 2009), tandis qu'en milieu organisationnel, les auteurs privilégient plutôt le concept d'habilitation psychologique (Bourdrias, Rousseau, Migneault, Morin, & Courcy, 2010; Spreitzer, 1995). Fréquemment victime de réductionnisme (Thompson, 2006), la notion d'empowerment semble pourtant beaucoup plus nuancée qu'elle ne paraît à première vue. À cet égard, une recherche des synonymes révèle plusieurs options « responsabilisation », « émancipation » (Collins, 2017) « rendre possible », « permettre », « autoriser » ou « faciliter » (Kirkpatrick, 1992), révélant ainsi la complexité même du concept. Au sens littéral du terme, « empowerment » signifie « renforcer ou acquérir du pouvoir » (Simon, 1994). Dérivé du latin *potere*, être capable ou avoir l'habileté de choisir, le concept d'empowerment renvoie ainsi directement aux racines du pouvoir (Kuokkanen & Leino-Kilpi, 2000). Une analyse plus approfondie de l'étymologie du terme « empowerment » permet d'ailleurs de révéler deux idées centrales de ce concept, soit la notion de gain de pouvoir et celle de mouvement (Le Bossé, Gaudreau, Arteau, & Vandette, 2002).

Empowerment : mouvement et pouvoir

La complexité des différents sens que peut revêtir le mot « pouvoir », démontrée par des siècles de débat entre les philosophes et politiciens, se reflète dans les définitions

extensives et élaborées du dictionnaire (Swift & Levin, 1987). Néanmoins, l'analyse étymologique révèle des spécificités non négligeables. Tel qu'expliqué par Le Bossé et al. (2002), le préfixe « em » traduit un mouvement d'ascension au pouvoir, le terme « power » fait référence au pouvoir, alors que le suffixe « ment » concerne une autre manifestation de ce même pouvoir. Le Bossé (2008, p. 138) précise qu'il s'agit « d'un mouvement d'acquisition de pouvoir qui débouche sur un résultat tangible. » Ce « mouvement général » implique un changement, c'est-à-dire un passage d'une situation à une autre (Le Bossé, 2008), renvoyant en quelque sorte à un processus générant des avancées, des résultats en matière de prise de pouvoir et de transformation. Phénomène dynamique, l'empowerment constitue « un changement bidirectionnel de la part des personnes possédant peu ou pas de pouvoir et de celles qui détiennent le pouvoir et l'autorité dans différents systèmes » et une « rééquilibration des forces en jeu » (Scheid & Walkowiak, 2002, cité par Lemay, 2007, p. 174). De par sa nature et ses objectifs, l'empowerment ne peut ainsi être pleinement compris qu'en approfondissant la notion de pouvoir (Kuokkanen & Leino-Kilpi, 2000) - c'est dire à quel point le partage du pouvoir peut se révéler structurant dans une relation donnée, dans un milieu donné - ainsi que le système social dans lequel il s'inscrit (Nizard, 2013).

Étymologiquement, le mot *pouvoir* tire ses racines indo-européennes de « poti » qui signifie « maître de maison » (Le Bossé, 2008). Influençant les langues grecques et latines, ces racines indo-européennes ont ainsi précipité l'association entre pouvoir politique et puissance (Le Bossé, 2008). Une exploration des racines latines du mot (« possum »)

laisse toutefois entrevoir une autre famille de sens, celle de la possibilité (Le Bossé, 2008). Deux principales conceptions dominent donc : celle de puissance et celle de possibilité. Sous sa première forme, le pouvoir peut donc être défini comme le fait d'exercer un certain contrôle, une influence ou domination, sur quelqu'un ou quelque chose (Chandler, 1992). De connotation négative, cette idée de puissance est généralement associée à une organisation hiérarchique et à un leadership de style autoritaire où un individu (ou petit groupe d'individus) restreint la liberté d'action d'une autre personne (Kuokkanen & Leino-Kilpi, 2000). Dans un tel contexte, le pouvoir est alors perçu comme une forme de coercition, de domination, de contrainte « extrapersonnelle » où toute augmentation du pouvoir d'un individu signifie automatiquement la soumission ne serait-ce que partielle du pouvoir d'autrui (Kuokkanen & Leino-Kilpi, 2000).

De par ses origines dans le mouvement féministe, l'empowerment se distingue toutefois de ce pouvoir de domination (power over) généralement exercé à des fins de contrôle (Calvès, 2009). En effet, tel que l'explique Calvès (2009), l'empowerment se veut davantage un « pouvoir créateur » redonnant aux individus accès à leur potentiel à accomplir différentes choses (power to). Alors synonyme de possibilité (Le Bossé, 2008), d'efficacité et d'orientation vers un but (Kanter, 1979), le pouvoir de l'empowerment réside ainsi dans la création d'opportunités (Kuokkanen & Leino-Kilpi, 2000) via l'environnement. Cette interaction avec l'environnement se veut particulièrement importante à considérer afin d'échapper à une perspective trop exclusivement centrée sur les caractéristiques ou initiatives des individus qui risquerait d'entraîner une

sur-responsabilisation individuelle et une déresponsabilisation institutionnelle. C'est d'ailleurs ce que Kanter (1979) illustre en expliquant que le pouvoir réfère davantage à la capacité à accomplir des tâches et à réaliser des objectifs via les ressources mises à sa disposition par l'environnement (Kanter, 1979). Considéré sous cet angle, le pouvoir dépend davantage des opportunités et ressources créées par une organisation que des caractéristiques individuelles (Kanter, 1979). Dans ce contexte, il appert que le changement visé par l'empowerment serait indissociable de l'action (Le Bossé, 1996), qu'elle soit individuelle et/ou collective.

Les concepts de mouvement et de pouvoir constituent donc les pierres angulaires sur lesquelles repose la notion d'empowerment, et ce, peu importe le champ d'application. Il est à noter qu'aucun élément de la définition de l'empowerment ne laisse présager que l'augmentation du pouvoir d'une personne ou d'un groupe de personnes ne se traduise en une diminution du pouvoir d'une autre personne ou d'un autre groupe (Swift & Levin, 1987). Comment alors comprendre les éléments qui caractérisent la démarche d'empowerment?

Caractéristiques générales de l'empowerment

Mieux saisir la signification de l'empowerment implique d'aller au-delà de l'individu afin d'identifier qui a autorité sur lui ou quels éléments sont susceptibles de l'influencer (Le Bossé & Lavallée, 1993). La notion d'empowerment nécessite donc de s'attarder à la qualité de la relation qu'entretient l'individu avec son environnement (Rappaport, 1981).

Processus interactif reposant à la fois sur la participation active des individus ainsi que sur la mise en place des conditions nécessaires à l'atteinte des objectifs préétablis, l'empowerment implique de considérer les individus comme des « acteurs en contexte » (Le Bossé, 2003), offrant ainsi à tous la possibilité de devenir « agents de leur propre destinée » (Breton, 1989). Caractérisé par certains de collaboration (Rappaport, 1981; Simon, 1994), d'alliance (Simon, 1994) ou de partenariat (Dunst & Paget, 1991), cette approche tend à promouvoir le pouvoir individuel en restituant aux individus concernés leur capacité à agir en tant que participants actifs dans un contexte donné (Le Bossé, 2015) et vise ainsi, par extension, la modification de la relation de pouvoir qu'entretient un individu avec son environnement (Ninacs, 1995). Démarche d'affranchissement personnel ou collectif (Le Bossé, 2003; Le Bossé et al., 2002; Lee, 1994; Lemay, 2007; Simons, 1995), l'empowerment tente de favoriser la capacité des individus à influencer leur vie selon leurs ambitions (Le Bossé, 2003) en établissant des relations réciproques (Ninacs, 1995) et égalitaires où le pouvoir se trouve partagé entre les différents acteurs du milieu (Lemay, 2007; Ninacs, 1995). Rejoignant « l'action conscientisante » de Freire (1974), ce processus requiert donc une analyse critique de l'environnement social et politique, ainsi que la confrontation du pouvoir en place via les conflits, et ce, dans une optique de contribution au changement (Lemay, 2007). Ce processus peut se diviser en cinq étapes :

[...] 1) une conscientisation au regard de sa réalité 2) une décision concernant l'action à mener et le développement des conditions requises (ressources et compétences) 3) des actions en vue d'une transformation (des personnes ou des systèmes sociaux) 4) l'évaluation des résultats 5) une nouvelle conscience de soi ou groupe. (Lemay, 2007, p. 170-171)¹

¹ Lemay (2007), figure 1 processus général d'empowerment individuel ou collectif.

S'appliquant à la fois aux individus et aux communautés ou groupes, l'empowerment représente donc un concept multiniveau (Lemay, 2007; Rappaport, 1987) qui suggère l'étude des individus dans leur contexte (Rappaport, 1981). L'empowerment psychologique (EP) aborde le concept du pouvoir d'agir au niveau individuel (Zimmerman & Rappaport, 1988), alors que l'empowerment collectif concerne plutôt l'union des individus dans la poursuite et l'atteinte d'objectifs communs (Rappaport, 1984; Rodwell, 1996). Zimmerman (1995) apporte quelques précisions quant à l'empowerment individuel. Selon ce dernier, l'empowerment intègre les perceptions de contrôle, une approche constructive de la vie et une compréhension critique de l'environnement sociopolitique. À cet effet, il précise trois dimensions à partir desquelles l'empowerment peut être appréhendé : intrapersonnelle (associée aux perceptions de compétence, sentiment d'autoefficacité, à la motivation), interactionnelle (associée à la compréhension qu'ont les individus de leur communauté et des enjeux sociopolitiques associés) et comportementale (associées à la participation des individus et aux actions concrètes de manière à influencer l'issue d'une situation) (Zimmerman, 1995).

En somme, malgré les divergences quant à la définition précise du terme, il semble que la majorité des intervenants, privilégiant l'empowerment comme approche, œuvre au développement des capacités individuelles et collectives, à l'identification de solutions aux difficultés rencontrées ainsi qu'à l'optimisation des ressources nécessaires pour y parvenir (Le Bossé et al., 2004).

Origines du concept

La notion d'empowerment est principalement dérivée des grands mouvements sociaux contestataires comme celui des femmes, des Noirs américains, des gays et lesbiennes ou encore des personnes handicapées (Calvès, 2009). Elle tire ses origines philosophiques des travaux de Karl Marx, Suzanne B. Anthony, Emma Goldman, Mahatma Gandhi, Martin Luther King Jr., Malcolm X et Paulo Freire (Wise, 2005) et visait originalement à redonner aux populations pauvres et marginalisées l'accès à leur droit de participer activement aux décisions qui les concernent (Simon, 1994) et à leur permettre de regagner leur pouvoir sur les groupes dominateurs (Robbins, Chatterjee, & Canda, 1998). Ce n'est toutefois qu'à la suite de la publication du livre *Black Empowerment : social work in oppressed community* de Barbara Solomon que les intervenants en service social adoptèrent le terme qui, par la suite, se popularisa rapidement (Calvès, 2009).

Accordant une importance particulière au point de vue des opprimés (Freire, 1974; Wise, 2005) et à la compréhension de l'action dans un contexte d'oppression (Calvès, 2009), le concept d'empowerment se veut à l'origine transformateur et libérateur des structures sociales inégalitaires, tel qu'en témoigne un des ouvrages centraux des années 60-70 *Pédagogie des opprimés* (Freire, 1974). Malgré son essor parmi les professionnels du développement de la communauté universitaire, ce n'est qu'avec la naissance du mouvement féministe des pays du Sud dans les années 80, à la suite de la publication du livre *Development, crises and alternatives visions : Third World women's perspectives* par un groupe de militantes féministes (DAWN; *Development Alternatives with Women*

for a New Era), que le terme fût officiellement utilisé dans le domaine du développement international (Calvès, 2009). Postulant que l'émancipation des femmes ne peut se réduire à la satisfaction des besoins fondamentaux et à l'autonomie financière et doit obligatoirement inclure une transformation égalitaire des structures sociales en places (Calvès, 2009), les partisans de l'empowerment féminin perçoivent ainsi les femmes comme des agents catalyseurs (Sen & Grown, 2013) au cœur même du processus de transformation social. Appelant les individus à se mobiliser politiquement, à prendre conscience de leur pouvoir d'agir (conscientisation) et à rejeter toute forme d'oppression, les travaux féministes sur l'empowerment se sont ainsi multipliés au cours des années 90 pour se développer davantage durant les années 2000 via, notamment, plusieurs activistes d'Amérique latine (Calvès, 2009).

Les fondements de l'empowerment

Tel que mentionné par Rappaport (1981), afin de mieux comprendre le phénomène d'empowerment, il est nécessaire d'étudier à la fois la manière dont les individus expérimentent leur pouvoir d'agir au quotidien ainsi que les structures médiatrices qui les entourent. Conséquemment, l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir se fonde sur deux courants : un axé sur l'action individuelle et l'autre axé sur l'action collective (Cunningham, Hyman, & Baldry, 1996; Vallerie & Le Bossé, 2006).

Dans un premier temps, cette approche s'appuie sur l'« hypothèse des carences » (action individuelle). S'insérant dans une conception mécaniste des choses, cette

hypothèse postule que les problèmes sociaux sont le résultat de carences individuelles. Ainsi, selon cette hypothèse, le manque de pouvoir d'agir pourrait être interprété à tort comme un manque de ressources personnelles, d'efficacité ou de compétences. Cliniquement, l'intervention se veut donc correctrice des déficits observés chez les individus sans considération des influences macrosociales possibles (Vallerie & Le Bossé, 2006).

Dans un deuxième temps, l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir se base sur l'« hypothèse du grand soir » selon laquelle le changement ne peut s'opérer au niveau individuel et repose principalement, en conséquence, sur une répartition égalitaire des forces macrosociales propres à un système donné (Vallerie & Le Bossé, 2006). Ainsi, selon cette dernière hypothèse, l'individu ne constitue pas un acteur prioritaire du changement social, mais plutôt un élément se situant en périphérie et dont le pouvoir est très restreint (Vallerie & Le Bossé, 2006). Une telle approche considère donc à la fois les opportunités environnementales (contexte politique, économique, ressources disponibles, etc.) ainsi que les caractéristiques personnelles (compétences, intérêts, perception du pouvoir, etc.) qui précipitent ou contribuent aux situations d'impuissance vécues par les individus (Vallerie & Le Bossé, 2006). Conséquemment, l'exercice du pouvoir ne peut être considéré qu'en tenant compte des ressources environnementales auxquelles un individu a accès (Le Bossé et al., 2004), puisque le changement ne paraît possible que via la compréhension de cette interdépendance entre les ressources individuelles et les ressources structurelles disponibles (Breton, 1994; Le Bossé, 2003).

Rappelant la conception de Freire (1974) pour qui la foi dans le peuple représente la condition préalable et nécessaire à toute transformation révolutionnaire, l'empowerment repose ainsi sur la conviction que l'émancipation est possible et que les individus ont les capacités nécessaires pour y parvenir. Il s'agit donc, dans ce contexte, d'un concept fondamentalement positif, associé aux notions de croissance et de développement, faisant davantage référence aux solutions possibles qu'aux problèmes potentiels (Kuokkanen & Leino-Kilpi, 2000). Comme l'explique Stanley Sue (1986, cité dans Swift & Levin, 1987), l'empowerment est davantage une question de permettre aux individus d'atteindre leur potentiel en enrayant les obstacles sur leurs parcours que tout autre chose. À l'heure actuelle, la notion d'empowerment semble s'être élargie à d'autres champs d'étude et être prédominante dans le milieu organisationnel donnant ainsi lieu à une confusion terminologique. Mais comment distinguer entre habilitation psychologique, capacité de pouvoir d'agir, efficacité personnelle et motivation intrinsèque?

Distinction entre motivation intrinsèque, efficacité personnelle, estime de soi, compétence et empowerment

Certains auteurs affirment que l'empowerment représente une version élargie de la motivation (Frymier, Shulman, & Houser, 1996) de par les nombreux éléments que les deux construits semblent partager (Brooks & Young, 2011). Brooks et Young (2011) ont démontré que la motivation intrinsèque serait positivement associée à l'empowerment, mais qu'une telle association serait absente dans le cas d'une motivation extrinsèque (Brooks & Young, 2011). La conception de l'empowerment comme une motivation à large spectre – incluant des aspects sociopolitiques, la présence d'opportunités

(Renaud, 1995, cité dans Le Bossé et al., 2002), l'autonomie et la collaboration entre les acteurs (Lemay, 2007) etc. – semble donc pertinente bien qu'à certains égards limitée. En effet, selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1991), les quatre sentiments de l'empowerment tels que proposés par Thomas et Velthouse (1990) – autonomie, compétence, sens, impact – doivent être présents afin qu'il y ait la motivation intrinsèque. La littérature révèle d'ailleurs que l'empowerment faciliterait l'engagement, la créativité, la productivité, la satisfaction et la motivation intrinsèque (Brooks & Young, 2011; Conger & Kanungo, 1988; Hackman & Oldham, 1975).

Le sentiment d'efficacité personnelle réfère au jugement que porte l'individu quant à ses diverses capacités (Bandura, 1982). Il s'agit donc là d'un déterminant important du comportement des individus qui influence son choix d'activités, l'environnement dans lequel il se trouve, sa motivation, la quantité d'efforts qu'il mettra pour atteindre de son objectif ainsi que son degré de persévérance face aux situations aversives. (Bandura, 1982). Ainsi, le processus d'empowerment individuel implique l'efficacité personnelle, mais les perceptions qu'a l'individu quant à ses capacités à influencer son vécu ne constituent qu'un aspect de cette démarche (Zimmerman & Rappaport, 1988).¹

L'estime personnelle représente la valeur qu'un individu s'accorde à lui-même (Alaphilippe, 2008). Néanmoins, le concept n'inclut pas nécessairement les perceptions

¹ Selon les trois composantes de l'empowerment de Zimmerman (1995), le sentiment d'autoefficacité est un élément de la composante interpersonnelle, principalement concernée par la manière dont les individus se perçoivent.

qu'a l'individu sur le contrôle qu'il exerce sur ses expériences, les comportements participatifs qu'il émet ou les habiletés spécifiques nécessaires afin qu'il exerce son pouvoir dans un contexte donné (Zimmerman, 1995). Le bien-être, l'adaptation, la satisfaction de la vie, la réussite scolaire ou sociale et la santé s'avèrent liés à l'estime personnelle (Stinson et al., 2008). Bien qu'il soit attendu que l'estime personnelle soit également associée à l'empowerment, les individus démontrant une faible estime personnelle peuvent montrer certaines caractéristiques psychologiques communément associées à l'empowerment individuel (Zimmerman, 1995).

Un autre élément qu'il convient de distinguer de l'empowerment est la notion de compétence. Selon Le Boterf (1994), la compétence représente un processus impliquant un savoir-agir. Ce savoir-agir nécessite que l'individu soit capable de se mobiliser dans un système donné (Le Boterf, 1994). La compétence d'un individu n'inclut pas les facteurs sociopolitiques; en conséquence et contrairement à l'empowerment, les agents causals et la conscience face aux enjeux politiques et au changement social ne sont pas spécifiquement liés au construit (Zimmerman, 1995).

Ces distinctions semblent des plus pertinentes puisque, comme le soulignent Perkins et Zimmerman (1995), l'empowerment dépasse les construits psychologiques que représentent les notions d'estime de soi, d'autoefficacité, de compétence et de locus de contrôle.

Modèle d'une pratique fondée sur l'empowerment

Le modèle d'une pratique fondée sur l'empowerment (Le Bossé et al., 2004) postule que les pratiques fondées sur l'empowerment présentent des finalités de deux ordres différents : une *finalité globale* et une *finalité locale*. Selon Le Bossé et al. (2004), la *finalité globale* traduit l'importance que les actions sociales mènent à l'émergence d'une société juste et équitable, et ce, afin que les individus puissent prendre en main leur destinée tant individuellement que collectivement. La *finalité locale* a quant à elle pour objectif d'amorcer ou de supporter le processus d'émancipation d'un groupe donné, pénalisé par un contexte précis. Ainsi, toute démarche d'empowerment émerge généralement d'une situation de crise (Kieffer, 1984, cité par Le Bossé et al., 2004) ou de la perception d'opportunités de changement (Le Bossé et al., 2004). Elle repose à la fois sur les déterminants environnementaux ainsi que sur la capacité d'une situation donnée à susciter un désir de changements chez les principaux acteurs institutionnels concernés, et ce, afin de leur permettre d'exercer un pouvoir plus important sur les enjeux qui posent problèmes (Le Bossé et al., 2004). Une fois cette motivation au changement initiée, tant au niveau individuel qu'institutionnel, la collaboration participants-acteurs institutionnels via l'établissement d'objectifs communs, ainsi que des étapes nécessaires pour les atteindre, peut ainsi s'amorcer (Le Bossé et al., 2004). La participation de chacun aux différentes étapes de ce processus (établissement, gestion et réalisation) devrait conséquemment précipiter le développement de l'empowerment individuel, c'est-à-dire mener à une hausse du contrôle perçu sur une situation donnée (Le Bossé et al., 2004).

Le présent essai se basera donc sur le modèle d'une pratique fondée sur l'empowerment afin de saisir l'expérience des étudiants au doctorat en psychologie. Conséquemment, les termes « empowerment » et « capacité du pouvoir d'agir » seront utilisés de manière interchangeable. Parallèlement, en accord avec Swift et Levin (1987), cet essai considère l'empowerment à la fois comme le développement phénoménologique d'un certain état d'esprit et à la modification des conditions structurelles dans le but de permettre une redistribution du pouvoir.

Réflexion sur le fonctionnement universitaire

Toute université constitue une organisation qui, avec la complexité croissante de ses activités, incite à avoir recours de plus en plus à un contrôle des résultats instaurant ainsi davantage de compétition entre ses membres (Bienaymé, 1976). Perçue comme contrôlante (Bourgeois & Saint-Pierre, 1997), la compétition affecterait le bien-être étudiant (Posselt & Lipson, 2016) minant le sentiment d'autodétermination et potentialisant le développement d'une motivation principalement extrinsèque (Bourgeois & Saint-Pierre, 1997). Axée sur une rationalisation gestionnaire, une telle refonte des systèmes éducatifs influencerait donc le statut de l'université, le rapprochant davantage du statut d'entreprise capitaliste soumise à une certaine bureaucratisation (Faure, Soulié, & Millet, 2006). Est-ce possible, dans ce contexte, que l'organisation académique actuelle contribue d'une quelconque manière à la mince place accordée à l'empowerment des étudiants?

La formation initiale en psychologie n'échappe pas à une telle pression de performance (Huneault, 2019). En effet, afin d'atteindre ce qui pour plusieurs représente l'ultime but soit le doctorat en psychologie, les étudiants doivent se soumettre à des exigences de plus en plus nombreuses (Huneault, 2019). Cette « course » vers le doctorat s'accompagnerait donc d'un stress aigu s'échelonnant sur plusieurs années (Huneault, 2019). L'accès contingenté au doctorat décuplerait le stress et, de ce fait, la pression à laquelle s'exposent les étudiants désireux de devenir psychologue (Huneault, 2019). Dans ce contexte, se peut-il que l'individualisme instauré au baccalauréat devienne une entrave au développement de l'empowerment au niveau doctoral? Comment alors parvenir à se défaire d'une construction inscrite dans le temps et qui fut à un moment du parcours adaptative?

Empowerment ou pouvoir d'agir : une complexité à respecter

À la lueur des précisions susmentionnées concernant la définition ainsi que les caractéristiques de l'empowerment, il convient d'ores et déjà de reconnaître l'aspect multidimensionnel du concept. Ainsi, ses dimensions individuelle, collective, psychologique et sociologique lui confèrent une complexité qui ne peut être éludée. À la fois processus et résultats, chacun des termes fréquemment associés ne semble englober de manière satisfaisante les particularités du concept. La même observation peut également être faite quant à la diversité des termes utilisés en français pour tenter de traduire la notion d'« empowerment ». Parallèlement, cela met au jour le défi que pose toute tentative d'opérationnalisation du concept. Dans ce contexte dynamique et interactif,

passer par le narratif permet l'articulation entre ces différentes dimensions, d'où la décision de se tourner vers une démarche qualitative des données.

Objectifs de l'essai

L'objectif de cet essai est de documenter, à l'aide d'entrevues semi-structurées, la manière dont les étudiants en psychologie conçoivent et partagent leur pouvoir d'agir en contexte académique, et ce, dans le but de dégager des pistes supplémentaires de réflexions quant à l'opérationnalisation et la clarification du concept lui-même. Pour ce faire, dans un premier temps, cette étude exploratoire tentera ainsi de documenter le concept du pouvoir d'agir non pas en se basant uniquement sur les maintes théories relevées dans la littérature, mais en y intégrant la perception des principaux acteurs concernés, les étudiants. Dans un temps second, cet essai tentera d'identifier des conditions nécessaires et constructives pouvant conduire à l'empowerment étudiant.

Pertinence de l'essai

Au plan scientifique, les données probantes quant à la relation entre pouvoir d'agir et satisfaction académique et empiriques étant à peu présentes, un tel projet permettrait de contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques. Il en va de même en ce qui a trait à la perception qu'ont les acteurs de leur capacité à agir sur une situation donnée. En effet, plusieurs auteurs soulèvent la pénurie d'études portant sur le sujet (Cohen, 1998; Lemay, 2005). Au plan social, cette étude s'avère pertinente puisqu'elle permettrait de qualifier l'expérience des étudiants pouvant contribuer ainsi à une optimisation du travail

collaboratif étudiants-institution. Au plan clinique, aucune étude de la sorte n'a, à ce jour été effectuée. Un tel projet contribuerait donc non seulement au développement des connaissances scientifiques, mais permettrait aussi de renseigner les institutions sur les besoins plus spécifiques des étudiants. Plus précisément, cet essai pourrait susciter de nouvelles pistes de réflexion quant aux différentes méthodes visant à optimiser le parcours doctoral de manière à ce qu'il soit mieux adapté à la réalité des étudiants, et ce, dans un contexte où les difficultés à faire face aux exigences académiques sont nombreuses (prolongation du délai pour compléter les études, etc.).

Méthode

Cette section présente la méthode de recherche préconisée, soit une méthode qualitative basée sur l'analyse thématique. La position de la chercheuse est explicitée. Par la suite, les caractéristiques des acteurs ainsi que les moyens de recrutement privilégiés sont détaillés, suivis par quelques précisions quant aux outils de collecte de données choisis. La méthode utilisée en ce qui a trait à l'analyse de données, soit celle de Paillé et Mucchielli (2016), est brièvement décrite. Finalement, sont explicitées les différentes précautions en matière d'éthique qui furent respectées dans le cadre de la présente étude.

Recherche qualitative descriptive

La recherche qualitative ou interprétative tente de comprendre le sens ainsi que la signification qu'ont les individus de leurs différentes expériences (Anadón, 2006). Processus de recherche continu et itératif (Dumez, 2016), l'analyse qualitative se veut particulièrement appropriée lorsque les facteurs observés sont de nature ontologique. Elle permet d'expliquer certains phénomènes que les méthodes quantitatives ne parviennent à définir (Aubin-Auger et al., 2008), et ce, en mettant notamment en évidence les enjeux sociaux nécessitant des changements (Anadón, 2006). Considérant que les cadres sociaux sont en constante évolution, la recherche qualitative redonne ainsi à chaque personne son droit à la singularité et, de par le subjectivisme qui la sous-tend, postule la redéfinition permanente des normes par les acteurs concernés (Coulon, 1988).

Élément à la fois idiosyncratique et subjective, la perception qu'ont les étudiants du sentiment d'empowerment associé à leur expérience académique doctorale ne peut être comprise qu'en relation avec le contexte dans lequel elle émerge, soit un système social bien précis : le milieu académique. Or, les systèmes sociaux s'avèrent complexes et nécessitent de concevoir chaque acteur comme une personne prenant part à un phénomène (Gagnon, 2005). Sur le plan épistémologique, l'analyse qualitative tente d'explorer les connaissances d'un phénomène précis (Imbert, 2010) en adoptant une vision holiste dans l'étude du phénomène (Mucchielli, 2009) et en valorisant l'intégration du chercheur au milieu (Anadón, 2006). Afin d'étudier les acteurs dans leur contexte et compte tenu de la nature descriptive du présent projet, il a semblé pertinent de se tourner vers les méthodes qualitatives et d'avoir recours à un outil de collecte à la fois souple et précis : c'est-à-dire l'entrevue semi-dirigée.

L'entrevue

Fidèle à la conception de l'entrevue proposée par Savoie-Zajc, cet essai aborde l'entrevue comme « un échange verbal contribuant à la production d'un savoir socialement construit » (Savoie-Zajc, 2010, p. 339). Les entrevues de recherche permettent de recueillir une grande variété d'informations sur les comportements, les croyances, les habitudes, les opinions ou les perceptions des individus, mais aussi sur leurs différentes expériences (Harrell & Bradley, 2009). Il existe différents types d'entrevues pouvant être réparties sur un continuum illustrant le degré de structure et, par conséquent, de contrôle que le chercheur désire conserver: l'entrevue non structurée, l'entrevue

semi-structurée et l'entrevue structurée (Harrell & Bradley, 2009). Ces différents types d'entrevue offrent donc tous un degré plus ou moins important de liberté, de profondeur et de directivité (Mayer, Ouellet, St-Jacques, & Turcotte, 2000).

L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée, aussi connue sous le nom d'entrevue semi-structurée (Mayer et al., 2000) ou d'entretien semi-directif (Imbert, 2010), représente pour certains une « technique de recueil d'informations qualitatives permettant de rassembler des faits et opinions des personnes interrogées sur un sujet donné » (Eureval, 2010, p. 1) et pour d'autres, un dialogue prenant place entre deux individus (Imbert, 2010). S'inscrivant à l'intérieur d'une relation « humaine et sociale » (Savoie-Zajc, 2010) et permettant d'obtenir des informations détaillées via l'établissement d'un dialogue (Harrell & Bradley, 2009), l'entrevue semi-dirigée utilise un guide ou questionnaire préétabli afin de couvrir un certain nombre de questions ou de thèmes généraux préalablement déterminés. S'inscrivant dans une perspective interprétative et constructiviste (Savoie-Zajc, 2010), l'entrevue semi-dirigée est particulièrement utile lorsque le chercheur désire approfondir un sujet et avoir une compréhension élaborée des réponses qui lui sont données (Harrell & Bradley, 2009). Le type d'entrevue le plus fréquemment utilisé pour la collecte de données qualitatives (Mayer et al., 2000) est l'entrevue semi-dirigée qui réunit dans une moindre mesure les avantages de l'entrevue non dirigée et de l'entrevue dirigée. Offrant ainsi au chercheur un « accès privilégié à l'expérience humaine » (Savoie-Zajc, 2010, p. 343) tout en s'assurant que les acteurs ne s'éloignent pas des thèmes préalablement

déterminés, l'entrevue semi-dirigée présente ainsi une plus grande souplesse quant à formulation des questions et au déroulement de l'entretien (Mayer et al., 2000).

S'inspirant de la phénoménologie et investissant l'univers des représentations, cette recherche adopte une position hybride ne pouvant être réduite à un seul champ méthodologique. En concordance avec les postulats proposés par Savoie-Zajc (2010), l'entrevue semi-structurée s'est avérée la meilleure option possible dans le cadre de cet essai. Comme l'explique Paillé (2006), l'utilisation des récits permet de saisir le sens que prennent les phénomènes sociaux. De plus, elle permet de relier le passé au présent et au futur, tout en récoltant des informations riches et propres à un contexte particulier (Joyeau, Robert-Demontrond, & Schmidt, 2010).

Une telle posture épistémologique vise une compréhension riche d'un phénomène, ancrée dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité. Une dynamique de coconstruction de sens s'établit donc entre les interlocuteurs : chercheur et participants, les uns apprenant des autres et stimule l'émergence d'un nouveau discours et d'une nouvelle compréhension à propos du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2010, p. 337)

Position de la chercheure

Les problématiques des études qualitatives nécessitent généralement que le chercheur ait suffisamment de recul pour accepter les défis liés à la subjectivité (St Cyr Tribble & Saintonge, 1999) et qu'il démontre certaines aptitudes comme *l'écoute*, *l'empathie* ainsi que *le respect de la perspective de l'acteur* (Paillé & Mucchielli, 2016).

C'est dans une perspective humaniste que le présent projet prend origine. Plus spécifiquement, l'expérience doctorale m'a fait prendre conscience du peu d'espace alloué à l'être et, face à mon propre inconfort, à la nécessité de créer l'espace nécessaire à mon accomplissement tout en offrant un espace sécuritaire, à mes confrères et consoeurs, pour partager leur propre expérience et en explorer les corollaires. Mon expérience en tant que doctorante en psychologie m'a ainsi permis de mieux saisir les perceptions et défis rapportés par mes collègues, mais également d'identifier aisément les éléments à approfondir. De plus, cela a favorisé des dévoilements authentiques et d'une grande richesse. De par ma propre expérience comme candidate au doctorat en psychologie, je crois avoir pu saisir avec une profondeur plus importante les nuances ainsi que les différents thèmes issus des données recueillies. En contrepartie, cette proximité avec les acteurs pourrait avoir engendré des biais affectifs (Chabal, 2014), influençant ainsi l'orientation des questions posées lors des entrevues. De plus, un biais de désirabilité sociale pourrait avoir amené certains acteurs à censurer leur récits (Chabal, 2014). En somme, ce n'est donc pas sous l'égide d'une position objective que s'inscrit ce projet, mais plutôt sous la subjectivité assumée du *praticien-chercheur* (De Lavergne, 2007). Il est à noter que cet essai adhère à la terminologie proposée par Lejeune (2014). En conséquence, il utilise donc le terme *acteur* en remplacement de *participant*, ainsi que le terme *matériau* en remplacement de *données*.

Échantillon

La population visée dans ce projet est constituée d'hommes et de femmes de la population québécoise, étudiants au doctorat en psychologie et âgé(e)s entre 25 et 43 ans. Les individus mineurs, c'est-à-dire âgés de 17 ans et moins, les étudiants issus de d'autres domaines d'étude que celui de la psychologie ainsi que les étudiants inscrits au premier cycle ont été écartés. Il est à noter que les acteurs sont tous inscrits au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Bien qu'ayant considéré la possibilité de recruter des étudiants inscrits au même programme dans d'autres régions et/ou institutions, il a été décidé de restreindre le bassin à une seule université pour des raisons logistiques.

Nombre d'acteurs (participants)

Bien qu'il n'existe aucune règle quant à la taille de l'échantillon en méthodes qualitatives (Patton, 1990), le nombre d'acteurs a été déterminé selon la saturation des données. En conséquence, malgré que plusieurs aient manifesté leur intérêt envers ce projet, seuls cinq acteurs ont été interviewés. Considérant le risque de circularité inhérent à tout projet de recherche qualitative et afin d'assurer la validité scientifique tout en permettant la diversification, l'utilisation de multiples acteurs s'est avérée en concordance avec les objectifs de l'essai.

Recrutement des acteurs

Afin de faciliter le recrutement, tributaire du calendrier académique qui s'étale principalement de septembre à avril inclusivement, les acteurs ont été sélectionnés durant la session d'hiver 2018 via l'utilisation des médias sociaux. Il est à noter que tous les acteurs contactés étaient étudiants au doctorat en psychologie à l'université du Québec à Trois-Rivières au moment du recrutement. Seuls deux acteurs ont été recrutés au mois de mai 2018. Ainsi, au début du mois de mars, le département de psychologie de l'UQTR a envoyé un message électronique (voir Appendice A) aux doctorants en psychologie contenant un document d'information détaillant le présent projet (voir Appendice B). Une affiche (voir Appendice C) a également été publiée sur la page Facebook du département de psychologie. Cette même affiche a de nouveau été publiée sur le site, par la chercheure, au début du mois de mai. Au tout début du projet, sept acteurs avaient manifesté leur intérêt. Néanmoins, deux d'entre eux se sont retirés puisqu'à l'extérieur de la région pour l'été (non-disponibilité). Le recrutement s'est donc échelonné sur une période de trois mois, soit de mars à mai 2018 inclusivement. Assujetties au calendrier académique, les procédures d'échantillonnage du présent projet ont ainsi été soumises à différentes contraintes dans le temps.

Collecte des données descriptives

Afin d'établir un portrait plus précis des acteurs de l'étude, une analyse quantitative des données descriptives a été incluse dans cette étude. Un questionnaire sociodémographique (voir Appendice D) a été remis en mains propres à chaque acteur au

début de l'entrevue de recherche, et ce, dans le but de pouvoir identifier leur âge, leur niveau de scolarité (première, deuxième, troisième ou quatrième année de doctorat), le programme (psychologie ou neuropsychologie) ainsi que le profil (intervention/recherche/recherche et intervention) dans lequel ils sont inscrits, leur origine ethnique, leur langue maternelle, leur identité sexuelle, leur orientation sexuelle, leur statut conjugal (situation affective) et, le cas échéant, le nombre d'enfants. Étant donné que les acteurs étudient présentement dans une université francophone, le questionnaire a été rédigé dans la langue concernée.

Les informations sociodémographiques recueillies sur les acteurs ont été compilées dans une banque de données à l'aide du logiciel statistique SPSS. Des analyses descriptives ont été effectuées.

Données sociodémographiques

Bien qu'aucune analyse corrélationnelle n'ait été effectuée dans le but de lier une variable à l'empowerment, la présente section explicite certaines caractéristiques des acteurs dans le but de donner un aperçu au lecteur des caractéristiques de l'échantillon. L'âge moyen des acteurs au moment des entrevues était de 33,4 ans. Trois d'entre elles sont des femmes et deux sont des hommes. En ce qui a trait au revenu, il s'est avéré beaucoup plus hétéroclite qu'originellement estimé. En effet, 1 participant avait un revenu inférieur à 10 000 \$, un entre 10 000 et 20 000 \$, deux entre 20 000 et 30 000 \$, un avait un revenu de 50 000 \$ et plus. Au moment des entrevues, les cinq acteurs se décrivaient

comme étant célibataires et deux d'entre eux avaient un enfant. En ce qui a trait à la résidence permanente, seulement deux acteurs vivaient dans la même ville que celle de l'université d'accueil. D'ailleurs, deux des cinq acteurs sont nés à l'extérieur de la province. Tous se disaient de langue maternelle française. Concernant le profil ainsi que l'avancée dans le parcours doctoral, trois des acteurs étaient inscrits au profil intervention du doctorat en psychologie, un au profil recherche et intervention, et un au profil recherche. Un participant était en première année de formation, deux en deuxième année, un autre en troisième année et, finalement, un dernier participant poursuivait ses études depuis plus de cinq ans.

Collecte des données qualitatives (matériau)

Le matériau a été recueilli par le biais de deux entrevues semi-structurées d'une durée de 60 minutes chacune par acteur. Chacune des entrevues a nécessité l'élaboration d'un court questionnaire portant sur l'empowerment. Chacun des questionnaires a ainsi guidé le déroulement des entrevues. La première entrevue portait sur l'empowerment collectif (voir Appendice E), alors que la seconde portait sur l'empowerment individuel (voir Appendice F). Dans le but de maximiser la fluidité du déroulement des entrevues, la technique de schématisation proposée par Lejeune (2014) a été utilisée. Ces entrevues ont eu lieu à la clinique universitaire de services psychologiques (CUSP) pendant la session d'été 2018, du mois de mai au mois de juin inclusivement. Un enregistrement audio de chaque entrevue a été effectué. De plus, des notes manuscrites ont été prises, puis le verbatim a été transcrit. La transcription des verbatim est fidèle au récit de chacun des

acteurs. Afin de maximiser la validité écologique du matériau recueilli, une copie du verbatim de chacune des rencontres a été transmise par courriel à l'acteur concerné afin de s'assurer que les thèmes et idées rapportées soient conformes aux entrevues initiales et que les acteurs aient la possibilité de préciser leurs pensées. Suite aux rétroactions des acteurs, aucun des verbatim n'a nécessité de modifications.

Les acteurs ont été informés de la thématique générale (empowerment) du présent projet dans le document d'informations générales envoyé par courriel susmentionné (Annexe B). Néanmoins, aucune définition de la notion d'empowerment ne leur a été présentée préalablement aux entrevues. En effet, afin d'assurer la fiabilité et la crédibilité des données, d'éviter tout biais dans les réponses fournies par les acteurs, de potentialiser l'expression libre de leur conceptualisation de l'empowerment ainsi que de ses caractéristiques, il a été jugé préférable d'omettre volontairement de donner une définition préétablie du concept à l'étude. Tel que suggéré par Lejeune (2014), la chercheure a tenu tout au long de la démarche un journal de bord incluant des comptes rendus de terrain et notes méthodologiques, et ce, afin de maximiser la richesse du matériau et d'en assurer la scientificité.

Analyse des données qualitatives

Pouvant être utilisée seule ou combinée à d'autres méthodes, l'analyse thématique a pour objectif de faire ressortir les thèmes fondamentaux contenus dans le discours des principaux acteurs et associés à la problématique du chercheur (Paillé & Mucchielli, 2016).

L'analyse thématique se divise en deux principales étapes ou fonctions – soit la thématisation et l'identification de parallèles ou documentation des divergences entre les thèmes émergents – le tout visant la construction d'un panorama du phénomène à l'étude sous forme d'arbre thématique (Paillé & Mucchielli, 2016). Permettant une grande efficacité et particulièrement suggérée pour les premières expériences de recherche qualitative (Paillé & Mucchielli, 2016), l'analyse thématique s'est donc avérée la méthode de choix dans le cadre de ce projet. Ainsi, dans un premier temps, les données ont été soumises à un processus de *thématisation en continue*, c'est-à-dire une démarche itérative dans laquelle les étapes d'attribution de thèmes et de construction de l'arbre thématique se chevauchent (Paillé & Mucchielli, 2016). Particulièrement adaptée au corpus plus humble et permettant une analyse fine d'une plus grande richesse (Paillé & Mucchielli, 2016), la *thématisation en continue* s'est donc avérée une meilleure option que la *thématisation séquentielle*. Les thèmes ont donc été identifiés, regroupés puis hiérarchisés sous forme de thèmes centraux tout au long de l'analyse, tel que le suggère la méthode. Issus des descriptions des acteurs (Dumez, 2016), ces thèmes représentent donc les éléments récurrents (convergents ou divergents) des différents verbatim. Il est à noter qu'étant donné le questionnement théorique de cet essai, nous avons décidé de ne pas discriminer en fonction du genre. En effet, ce facteur de discrimination se révèle peu pertinent dans ce type d'études, et ce, autant en matière de recrutement des acteurs qu'en ce qui a trait à l'analyse des données.

Rigueur méthodologique

Cette section aborde certains éléments liés à la rigueur méthodologique. En premier lieu, une brève comparaison entre l'analyse qualitative et l'analyse quantitative a été effectué. En deuxième lieu sont abordées les positions de recherche, suivies des critères de scientificité tels que la crédibilité, la transférabilité et la confirmation.

Analyse qualitative vs analyse quantitative

Quelques distinctions semblent pertinentes à établir entre la méthodologie quantitative et la méthodologie qualitative afin de comprendre les propositions de cet essai à leur juste valeur. Le courant neo-positiviste dans lequel s'inscrit la majorité des recherches quantitatives se base sur la « validité scientifique » d'une recherche (Gohier, 2004), reposant ainsi principalement sur un rapport de cause à effet ou des variables corrélationnelles. A contrario, le paradigme interprétatif fait appel à la « rigueur méthodologique » (Gohier, 2004). Il sera alors question de « critères de scientificité » : lesquels diffèrent de la conception des « critères de validité » issus de la démarche scientifique quantitative (Gohier, 2004). Les principaux critères de scientificité ou paramètres sont la crédibilité, la transférabilité, ainsi que la confirmation (Shenton, 2004).

Positions de recherche

Les différents débats entourant les critères de scientificité en méthodologie qualitative ont entraîné l'émergence de différentes positions. La première impliquerait de considérer la recherche qualitative selon les mêmes critères (validité) que ceux prônés par la

recherche quantitative (Hope & Waterman, 2003). Une seconde position considérerait plutôt que les nombreuses différences existantes entre l'analyse qualitative et l'analyse quantitative justifient que des critères différents soient utilisés (Hope & Waterman, 2003). Finalement, une troisième position remettrait en question l'utilisation de critères prédéfinis en analyse qualitative à cause des variations entre ses différentes méthodes (Rolfe, 2006).

Dans le cadre de cette étude, la seconde position a été privilégiée. En effet, l'application erronée de critères scientifiques quantitatifs (validité interne, généralisation, fidélité) aux recherches qualitatives a été relevée à maintes reprises dans la littérature (Krefting, 1991). Néanmoins, nous retenons les propos de Drapeau (2004) qui maintient que la valeur d'une recherche scientifique (qualitative) dépendrait davantage de la capacité du chercheur « à démontrer la crédibilité de ses découvertes ».

Parallèlement, afin de contribuer à la rigueur méthodologique, une position d'*ignorance théorique* (Lejeune, 2014) a été adoptée pour entamer l'analyse des données; données qui, dans un deuxième temps, ont été soumises à un processus de triangulation des chercheurs. *L'ignorance théorique* implique que le chercheur ignore ses affinités théoriques et/ou thématique afin d'assurer la rigueur de ses analyses (Lejeune, 2014). La *triangulation*, quant à elle, peut être définie comme un processus visant à appréhender un objet d'étude selon plusieurs points de vue (Caillaud & Flick, 2016). Martineau (2018) explique qu'en présentant un même matériel à différents chercheurs, la triangulation

permet d'obtenir des points de vue différents, évinçant ainsi le risque de *circularité* – c'est-à-dire, que le matériau empirique soit utilisé de manière à confirmer des présupposés (Dumez, 2012) – et de biais individuels (Savoie-Zajc, 1996). Ainsi, assurant la validité des analyses effectuées, la triangulation serait intrinsèquement associée à la scientificité (Baribeau & Royer, 2012). De plus, afin d'éviter tout problème d'équifinalité, le matériau a été analysé en considérant différentes hypothèses alternatives. De plus, s'inspirant des travaux sur les critères de rigueur de Guba (1981), cet essai repose sur les critères de crédibilité, de transférabilité, et de confirmation.

Crédibilité

En recherche quantitative, il est généralement question de validité interne, alors qu'en analyse qualitative, la notion de crédibilité est plutôt privilégiée (Guba, 1981). Cette crédibilité est généralement obtenue en comparant les résultats et les interprétations qui en découlent avec différentes sources (Guba, 1981). Dans ce contexte, nous avons donc choisi de comparer nos résultats avec la littérature existante. Il importe également de noter que les acteurs ont été invités à modifier et/ou préciser leur récit respectif tout au long du processus.

Transférabilité

Selon différents auteurs (Drapeau, 2004; Gohier, 2004; Guba, 1981), la transférabilité se rapprocherait des notions de validité externe ou de généralisation des méthodes quantitatives. Dans une méthodologie qualitative, la généralisation constitue un principe

impossible à appliquer, puisque les différents phénomènes étudiés sont intimement liés au temps et aux contextes dans lesquels ils se déroulent (Guba, 1981). Ainsi, l'analyse qualitative ne tente pas de généraliser des résultats à travers le temps et les différents contextes, mais des formuler des hypothèses de travail qui pourront (ou non) être transférées d'un contexte à un autre tout dépendant du degré de similitude (« fit ») entre les contextes (Guba, 1981). Shenton (2004) explique d'ailleurs que les résultats issus d'analyses qualitatives étant spécifiques à des individus précis dans des environnements précis, il devient impossible de démontrer que les résultats obtenus pourront être répliqués ou applicables à des populations ou situations différentes (Shenton, 2004).

Confirmation

La confirmation serait intimement liée à la notion de neutralité, ou d'objectivité dans un paradigme positiviste (Guba, 1981; Shenton, 2004). Néanmoins, comme le propose Morrow (2005), il convient de reconnaître que la recherche ne jamais être totalement objective. Des précautions doivent donc être prises afin d'assurer que les résultats proviennent directement de l'expérience et des idées des acteurs et non les préférences du chercheur (Shenton, 2004). L'utilisation de journaux de bord, tel que mentionné ci-haut, représente un de ces moyens.

Considérations éthiques

Cette section de la méthodologie présente les considérations éthiques ayant été respectées dans le cadre du présent projet de recherche en précisant d'abord les

précautions éthiques. Par la suite, un court passage traite de l'obtention du certificat d'éthique de l'UQTR. Finalement, les bénéfices à la participation sont explicités.

Précautions pour préserver la confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne peuvent en aucun cas mener à l'identification des acteurs. La confidentialité est assurée par l'utilisation d'un prénom fictif pour les acteurs aux entrevues. Comme la recherche vise à mieux comprendre l'expérience d'empowerment des candidats au doctorat en psychologie et non à identifier les personnes concernées, une mention claire a été faite dès le début de la première entrevue afin d'éviter toute information permettant d'identifier un étudiant ou une étudiante en particulier. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles, de communications et d'un essai doctorat, ne permettront en aucun cas d'identifier les acteurs.

Les données recueillies ont été conservées sous clé dans un classeur personnel au domicile privé de Julie Potvin et la seule personne y ayant eu accès est Julie Potvin. Les deux directeurs d'essai, soit Messieurs Jean-Pierre Gagnier et Stéphane Martineau, ont eu accès aux données recueillies sur la base des verbatim, et ce, dans le but de permettre une analyse qualitative approfondie des données recueillies ainsi que la triangulation des analyses.

Précautions éthiques

La transcription de chaque verbatim a été effectuée par Julie Potvin et des noms modifiés ont été utilisés, plutôt que les appellations réelles, afin que la confidentialité soit assurée. Après l'acceptation du présent essai doctoral, toutes les données brutes (bandes audio et verbatim) seront détruites au moment du dépôt final de l'essai et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles mentionnées ci-haut. Il est à noter qu'aucune des données nominales ne pourra être utilisée contre l'étudiant, son cheminement, ses notes etc. Les autorités départementales n'auront accès aux résultats qu'une fois le projet terminé. Aucune donnée brute n'a été fournie aux autorités du programme. Le formulaire de consentement inclut l'autorisation pour l'enregistrement audio des entrevues.

Certificat d'éthique de l'UQTR

Un questionnaire sociodémographique a été élaboré et approuvé par le comité d'éthique. Pareillement, un questionnaire d'environ 10 items a été élaboré pour chaque entrevue et approuvé par le comité d'éthique de l'UQTR (Certificat émis le 28 février 2018 et renouvelé le 11 février 2019; numéro du certificat CEDRS-18-12-06.02) (voir Appendice G).

Bénéfices de participer

La contribution à l'avancement des connaissances en psychologie sur le sentiment d'empowerment dans un contexte académique est le principal bénéfice direct prévu dans la participation à cette étude. Il est également possible que cette participation ait offert aux

étudiants la possibilité d'approfondir leur réflexion quant à leur pouvoir d'agir et aux différentes façons dont ils pourront ultérieurement l'exercer. Aucune compensation d'ordre monétaire n'a été accordée, à l'exception d'un montant de 10 \$ par entrevue pour couvrir les frais de stationnement.

Risques associés à la participation au présent projet de recherche

Le principal risque auquel les acteurs ont été exposés est associé au dévoilement de soi. À cet effet, il est possible que le partage de l'expérience doctorale ait suscité ou ravivé certaines émotions douloureuses.

Résultats

En conformité avec une recherche qualitative, les données sont présentées de manière exhaustive. Il se peut que le lecteur y perçoive une certaine redondance ou entrecroisement entre les catégories des thèmes. Néanmoins, par souci de scientificité, il a semblé primordial de rendre compte de l'ensemble des thèmes émergeant plutôt que de procéder à sélection subjective. Issue directement des données brutes, cette section présente donc des extraits des verbatim d'entrevue en employant les formulations utilisées par les acteurs. Chaque extrait présenté est suivi de la lettre P et d'un chiffre pour illustrer le participant dont il est question. À des fins de fluidité, il peut arriver que certains mots aient été modifiés (p. ex., ajustement du temps de verbe, etc.) et que d'autres aient été enlevés car non nécessaires (p. ex., euh, hum, là). En tant que chercheuse, mon principal travail a donc été de regrouper les données recueillies en demeurant la plus fidèle possible aux propos des acteurs, et ce, de manière à constituer un tout cohérent.

La section des résultats se décline en neuf sous-sections. Il est à noter qu'hormis pour deux des sous-sections (éléments de définition de l'empowerment individuel et éléments de définition de l'empowerment collectif), les résultats ne sont pas présentés par entrevue, mais bien par catégorie de facteurs influençant l'empowerment. Chacune de ces sous-sections comporte des tableaux accompagnés d'un texte explicatif.

La première sous-section concerne les éléments de définition de l'empowerment individuel. La deuxième sous-section discute des éléments de définition de l'empowerment collectif. La troisième aborde les facteurs de protection liés à l'individu. La quatrième, les facteurs de protection liés à l'environnement. La cinquième sous-section présente les contraintes à l'empowerment. La sixième s'attarde aux manières identifiées par les étudiants pour exercer leur pouvoir d'agir. La huitième sous-section concerne les ressources individuelles et collectives. La neuvième concerne un élément précis ayant émergé des données, soit la création d'un lieu de partage. Finalement, la dixième sous-section traite des répercussions positives de l'empowerment pour les étudiants, ainsi que des répercussions négatives de l'état de non empowerment.

Principales catégories et thèmes émergeant des entrevues

La présente section détaille les sous-sections mentionnées ci-haut, ainsi que les principaux thèmes émergeant des données à l'aide de tableaux. Une description textuelle précède chacun d'entre eux afin d'alléger la lecture. Les extraits de verbatim ne figurent toutefois pas dans cette description textuelle. Le cas échéant, le lecteur est invité à consulter les Tableaux 1 à 11, dont certains se retrouvent dans la section des appendices. Pour accentuer le caractère anonyme des données, seul le masculin a été employé. Néanmoins, des participants des deux sexes ont été recrutés.

Éléments de définition de l'empowerment individuel

Les différentes questions portant sur la compréhension qu'ont les étudiants de l'empowerment individuel a permis d'établir les principales caractéristiques du pouvoir d'agir tel que perçu par ces derniers. Sous un angle d'élaboration théorique, un participant offre une déclinaison de l'empowerment constituée principalement de *trois niveaux* qu'il qualifie de primaire, secondaire et tertiaire. En ses termes, le *niveau primaire* représenterait d'avantage le *pouvoir d'agir sur soi*, c'est-à-dire l'autocontrôle ou le choix délibéré des efforts déployés que ce soit dans les cours ou les activités extracurriculaires. Le *niveau secondaire* représenterait le *pouvoir d'agir pour soi et qui ne concerne pas les autres*, comme par exemple le choix des cours. Finalement, le *niveau tertiaire* concernerait le *pouvoir d'agir pour soi et qui implique les autres*. En ces termes, ce niveau de pouvoir d'agir serait à la fois individuel et collectif, rendant l'un et l'autre indissociables. Ce troisième niveau se veut également supporté par deux autres acteurs qui soulignent l'importance de *considérer l'ensemble des acteurs impliqués* dans tout changement.

Nature de l'empowerment « agir sur soi ». À la lueur des récits analysés, une des principales dimensions de l'empowerment individuel reposerait essentiellement sur la notion de *l'agir sur soi*. Cette dimension, confirmée par l'ensemble des acteurs, comporterait trois volets : un volet lié à *l'attention déployée*, un deuxième associé à *l'investissement personnel* et finalement un troisième lié davantage aux *attitudes*. En somme, ce pouvoir d'agir sur soi-même impliquerait la gestion de l'attention destinée aux

activités. De plus, il concernerait l'ensemble des efforts déployés, la qualité du temps investi dans l'ensemble de ces activités et la qualité des apprentissages ressortant. Pour conclure, cette capacité à changer quelque chose en soi impliquerait forcément le choix *d'attitudes positives* favorisant l'entrée en relation avec les autres.

Au sens plus large, l'empowerment individuel serait associé à un *sentiment de maîtrise*, lequel serait tributaire de la présence de résultats concrets et observables à la suite d'un investissement personnel donné. Associé à la notion de *démocratie directe*, l'empowerment individuel en milieu académique impliquerait l'accès direct aux personnes en position de pouvoir (p. ex., directeur du département) et une *liberté d'agir, de choisir et de décider pour soi*.

Synonyme d'évolution ou de *croissance individuelle* pour certains, l'empowerment serait indissociable des capacités réflexives. Cette introspection, explique une participante, constitueraient la *base positive* permettant la mobilisation nécessaire pour atteindre l'empowerment. Deux participantes s'entendent sur le caractère parfois imperceptible de l'empowerment. L'une précise combien les étudiants eux-mêmes seraient par moments incapables de percevoir leur pouvoir sur une situation donnée. Une autre ajoute combien l'empowerment individuel, généralement peu perceptible aux yeux des autres, tend à devenir plus visible lorsqu'il va à l'encontre de l'ordre établi.

Deux caractéristiques supplémentaires sont apparues dans le discours de la majorité des acteurs. Dans un premier temps, l'empowerment nécessiterait que les actions posées par l'individu soient en *cohérence avec ses valeurs personnelles*. Cette cohérence permettrait dans un second temps à l'individu de *trouver un sens* à sa situation. Pour l'un des acteurs, la présence de sens serait à son tour intimement liée à la notion de plaisir. Qualifié de *tendance naturelle* intrinsèque à la personnalité par une participante, l'empowerment serait en évolution continue, *dynamique*. Défini par une participante comme « la capacité de prendre des décisions et de se mettre en action », l'empowerment exigerait un certain niveau de *mobilisation*. Fait notable, la majorité des acteurs estiment que leur niveau d'empowerment serait *tributaire de leur niveau d'avancement dans le programme de doctorat*. Autrement dit, plus un étudiant approcherait la fin du parcours doctoral, plus le sentiment de pouvoir d'agir augmenterait. Ce phénomène pourrait s'expliquer par une augmentation de la perception du sentiment d'autonomie, la consolidation de certains acquis notamment par le passage de la théorie à la pratique et les changements perçus dans la reconnaissance par les pairs ainsi que le milieu.

Si le niveau d'empowerment semble varier dans le temps, cela est possiblement dû à *l'espoir* qu'il génère. Au-delà de l'espoir, c'est la *possibilité de constater des changements* ou *d'identifier des solutions* qui nourrirait le sentiment de pouvoir d'agir. Néanmoins soulignent les acteurs, l'empowerment ne pourrait avoir lieu sans la *considération et la valorisation des autres*. Cette considération et valorisation, précise une étudiante, permettrait à chacun de mieux accepter ses travers et de solidifier leurs acquis.

Lorsqu'invités à l'association libre quant au terme « empowerment », différents concepts issus de la psychologie positive ont émergé. Ainsi, pour un acteur, l'empowerment serait associé à la notion *d'autocompassion*. Il précise sa tendance à souhaiter agir pour son bien. Dans sa compréhension des choses, l'empowerment impliquerait également les notions de *volonté, détermination, persistance* et *résilience*. De plus, il constituerait *une direction* à suivre. Pour un autre acteur, l'empowerment serait intimement lié au *sentiment d'accomplissement*, à la *motivation* et à *l'état de vibration*. Ce même état dépendrait de son intérêt envers l'activité en cours. Un autre participant attribue le concept de *locus de contrôle* à l'empowerment. Ainsi, selon cette personne, le pouvoir d'agir perçu dépendrait de la capacité de la personne à reposer sur ses valeurs internes plutôt que sur des valeurs externes.

Quelques éléments en apparence plus spécifiques au milieu académique complètent ce tableau. Deux acteurs expliquent *utiliser peu leur pouvoir d'agir* en milieu académique. Ceci met en lumière le caractère permanent du potentiel d'empowerment. Finalement, un participant soulève *l'impact des connaissances sur le pouvoir d'agir perçu*. Il explique le faible niveau d'empowerment perçu en début de parcours par l'absence de connaissances quant aux instances pouvant le supporter. Ainsi, son pouvoir d'agir aurait suivi la courbe de ses apprentissages et, de ce fait, éliminer *l'ignorance* à l'origine du faible sentiment de pouvoir d'agir perçu.

Le Tableau 1 (voir Appendice H) illustre une partie des verbatim des acteurs et présente les catégories générales et les thèmes associés. Pour des raisons pratiques et de clarté (certains extraits étant flous ou traduisant moins bien la pensée des acteurs), tous les extraits pouvant illustrer un thème précis ne figurent pas dans ces tableaux. Néanmoins, une attention particulière a été apportée aux thèmes récurrents dans le discours des acteurs. Ainsi, pour chaque thème récurrent, plusieurs extraits de verbatim sont présentés.

Éléments de définition de l'empowerment collectif

L'analyse de données a permis de mettre en lumière quelques particularités de l'empowerment collectif. L'empowerment collectif se déclinerait en quatre types de pouvoir : un *pouvoir de décision*, un *pouvoir de mobilisation*, un *pouvoir de grandir collectivement* et un *pouvoir de recommandation* (voir Tableau 2, Appendice I). À noter que pour un acteur, ce dernier pouvoir (recommandation) doit toutefois être compris au sens littéral puisqu'il ne s'agit pas d'un pouvoir d'imposition. En d'autres termes, le pouvoir de recommandation traduirait davantage le droit d'émettre une opinion, qu'elle soit individuelle ou collective, laquelle ne ferait néanmoins pas office de loi. Dix-huit thèmes centraux ont été identifiés par les acteurs. Pour l'un d'entre eux, l'empowerment serait indissociable de la notion d'*autodétermination* (en faisant allusion à la théorie de Décy et Ryan). Rejoignant le pouvoir de grandir collectivement, un autre acteur soulève que l'empowerment implique nécessairement la notion de *progression du groupe via le partage équitable des tâches*. Un acteur explique que l'empowerment collectif peut être conçu comme un *regroupement d'individus qui tentent d'agir ensemble concernant une*

situation qui les touchent. L'action en groupe ou en collectivité octroierait une plus grande *sensation de contrôle* aux membres du dit groupe. Trois des cinq acteurs ont, à ce titre, souligné l'importance d'un *projet commun*. Au-delà de ce projet commun, deux des acteurs précisent combien le sentiment d'empowerment collectif serait lié à la *présence de résultats observables et de changements concrets* suite aux actions posées.

L'analyse thématique a permis de faire ressortir quatre thèmes rappelant les notions de mouvement et de pouvoir telles qu'apportées par Le Bossé et al. (2002). À ce sujet, l'empowerment collectif serait synonyme de *mouvement de revendication* ou encore de *manifestation* pour l'ensemble des étudiants. À titre d'exemple, les acteurs ont identifié le Printemps Érable (revendication pour la rémunération de l'internat en psychologie) comme modèle d'empowerment collectif. Un tel regroupement d'individus aurait deux fonctions principales : *combattre communément pour une cause et faire pression* sur les institutions. Sur le plan conceptuel, trois des acteurs ont associé l'empowerment collectif à l'expression « *force du nombre* ». Pour préciser ses propos, l'un des acteurs reprend même l'adage « un tout est plus que la somme de ses parties ».

Lorsqu'invités à associer librement un ou plusieurs mots à l'empowerment collectif, les acteurs ont identifiés un ensemble caractéristiques centrales à l'empowerment collectif. Pour un participant, l'empowerment collectif nécessite d'abord *l'obtention d'un consensus* au sein même du groupe. Ce consensus fournirait alors une direction à l'ensemble des individus.

Un autre étudiant voit plutôt le groupe comme une *source de mobilisation*, une poussée qui favorise l'action individuelle au bénéfice du groupe et qui s'accompagne également d'une *cohésion* entre ses membres. Un acteur précise que l'empowerment collectif serait une manière de *construire avec les autres*, une sorte de travail d'équipe octroyant la possibilité d'avancer face à une situation donnée.

Associé par deux acteurs au thème de la *démocratie*, l'empowerment collectif impliquerait nécessairement, précise une participante, *l'adaptation à chacun des membres du groupe*. Cette prise en considération de la réalité de chacun des membres désirant agir serait indissociable *l'influence réciproque* entre les acteurs concernés et le ou les environnements dans lesquels ils évoluent.

Les récits des acteurs ont permis d'identifier dix caractéristiques des membres d'un groupe donné à la poursuite de l'empowerment collectif. Ainsi, deux acteurs insistent sur le partage de caractéristiques communes entre les acteurs constituant un même groupe. À ce sujet, l'un d'entre eux précise l'importance que les *valeurs, opinions et intérêts* soient similaires entre les membres d'un groupe donné. Pour l'autre, il s'agit davantage d'une *réalité commune*, notamment par une avancée similaire dans le parcours doctoral et le partage de questionnements existentiels associés. Il ajoute que cela implique un *niveau de connaissances similaire*, lequel permettrait une réduction des écarts perçus entre les membres du groupe et favoriserait la progression de chacun. Un acteur voit dans l'empowerment collectif une occasion pour *partager un certain leadership*. Il précise que

le collectif doit avoir une tête meneuse pour amorcer les démarches d'empowerment. Un autre participant identifie comme prérequis *la capacité d'être libre de prendre des décisions* du groupe. Finalement, deux acteurs identifient quatre qualités à la fois individuelles et collectives que doivent partager les membres du groupe : *persévérance, volonté et détermination*, ainsi que la *motivation*. Ainsi, en l'absence de ces caractéristiques, l'empowerment collectif ne pourrait être qu'absent ou partiellement présent.

En ce qui concerne les comportements des membres du groupe, trois éléments semblent cruciaux. Premièrement, la *capacité de faire avec les ressources disponibles*. Ainsi, une étudiante explique comment les connaissances quant aux ressources départementales, professorales, etc. permettent d'optimiser le sentiment d'empowerment collectif. Deux autres acteurs soulèvent également l'impact de ces connaissances dans la capacité, comme le souligne l'une d'eux, de sortir des sentiers battus. Deuxièmement, un acteur souligne la nécessité que chacun se conforme partiellement aux normes en place. Ce *conformisme partiel*, explique-t-il, serait nécessaire pour franchir toutes les étapes du processus doctoral et se mériter le droit de faire partie de la société. Finalement, le *respect du cadre* deviendrait donc un élément incontournable, poursuit-il, malgré le droit des étudiants de critiquer ou de souhaiter changer les choses.

Trois caractéristiques récurrentes qualifient à la fois l'empowerment collectif et individuel. Dans un premier temps, l'empowerment serait *proportionnel au degré*

d'ouverture des acteurs concernés et du milieu dans lequel ils évoluent. Dans un deuxième temps, l'empowerment aurait une *dimension inconsciente*, en ce sens où les individus ne réaliseraient pas toujours la portée de leur pouvoir d'agir. Finalement, trois acteurs soulignent le caractère évolutif et *dynamique* de l'empowerment. Fait intéressant, il ressort des données que plus les acteurs avancent dans leur parcours respectif, plus le pouvoir perçu augmente.

Les facteurs de protection favorisant l'empowerment des étudiants

Les acteurs ont identifié plusieurs facteurs de protection se regroupant sous quatre catégories principales: *l'attitude générale, l'aptitude à se connaître, l'aptitude à l'empowerment et l'aptitude à la communication* (voir Tableau 3).

Attitude générale. En ce qui a trait à *l'attitude générale*, trois facteurs ont émergé dont un, récurrent dans le discours des acteurs : *l'ouverture d'esprit*. Ainsi, la capacité à questionner ses perceptions de manière à pouvoir changer d'opinion faciliterait l'empowerment individuel. Un acteur mentionne que le *lâcher-prise* permettrait une distanciation face aux événements négatifs ainsi que le maintien de l'engagement envers le processus doctoral. Enfin, un troisième participant précise qu'il incombe à chacun d'adopter une *attitude constructive* afin de ne pas se laisser emporter par les événements négatifs.

Tableau 3

Facteurs relationnels : facteurs de protection (étudiants)

Rubriques	Thèmes	Description
Attitude générale	Ouverture	Je suis ouverte à changer d'opinion. J'ai une ouverture d'esprit. (P2)
	Lâcher-prise	L'acceptation, l'engagement. Donc je me suis dit, je vais travailler sur mon engagement, je vais accepter l'état de la situation et arrêter de prendre ça personnel. (P4)
	Attitude constructive	Je vois vraiment un environnement que c'est toi qui décide si c'est positif ou non. (...) Comment tu arrives avec les gens, comment tu approches les gens, l'attitude que tu as, ce que tu dégages... C'est à toi aussi, face à une situation négative, à ne pas embarquer dans ce genre de négatif-là. (P1)
Aptitudes à se connaître	Capacité à prendre soin de soi	Faire preuve de bienveillance envers moi-même. (...) Je vois ça un peu comme un aliment qui nourrit mon empowerment. (P2) Je retourne souvent à ce qui est important pour moi. (P4) J'étais content d'avoir pris soin de moi. (P5)
	Capacité à exprimer de la gratitude/ à être fier de sa réussite	Je démontre quand même beaucoup de gratitude envers moi-même. (...) Je suis quand même fière de moi d'être rendue là. Donc, c'est aussi une question de fierté. (P2)
	Capacité à s'encourager	Des fois, j'ai besoin de me donner une petite tape dans le dos. (P2)
	Capacité à identifier les situations à risque pour soi	Certains types de personnalité, peu importe ce que tu amènes, il n'y aura jamais de satisfaction. Donc, identifier ces situations-là qui deviennent très problématiques pour mon empowerment individuel, parce que je m'épuise. (P4)

Tableau 3 (suite)

Facteurs relationnels : facteurs de protection (étudiants)

Rubriques	Thèmes	Description
Aptitudes à se connaître (suite)	Capacité et désir d'introspection	Pour moi, c'est essentiel d'avoir de l'introspection, de s'écouter. (...) Effectivement, je pense que c'est un préalable à l'empowerment. Parce que si on n'a pas le désir d'introspection, on veut faire preuve d'empowerment... Pour moi, ce n'est pas de l'empowerment. (P2)
Aptitudes à l'empowerment	Capacité à percevoir les possibilités d'empowerment	Je pense qu'il y a beaucoup de circonstance aussi où, à sens inverse, il y a des étudiants qui se font donner du pouvoir et qui ne le saisissent pas. (P5)
	Capacité à aller chercher les ressources nécessaires dans l'environnement	Je n'ai pas peur d'aller chercher les ressources dont j'ai besoin pour atteindre les objectifs, donc d'agir dans le sens de mes objectifs, de mes valeurs. Pour moi, c'est important que ça vienne de moi... (P2)
	Désir de partager la tendance à l'empowerment	Mais je suis une personne qui questionne. (...) Et j'aimerais amener les autres avec moi, de les amener collectivement, que les autres aient envie de prendre part à leurs décisions, à leur avenir, à ce qui se passe pour eux. (P4)
	Intérêt pour la lecture et tendance autodidacte	Pour moi qui suis une personne autodidacte, je vais lire beaucoup dans la littérature scientifique, dans les manuels, etc. Donc, je vais beaucoup m'intéresser aux apprentissages à l'extérieur, dans les lectures. (P2)
	S'investir et se responsabiliser	J'ai pris mes responsabilités en main. Je suis active. (...) Quand même de s'investir là-dedans selon ses propres ressources, ses propres capacités. (P2)

Tableau 3 (suite)

Facteurs relationnels : facteurs de protection (étudiants)

Rubriques	Thèmes	Description
Aptitudes à l'empowerment (suite)	Volonté d'implication et désir d'approfondir les relations	Je pense aussi que le bon vouloir, la bonne volonté des étudiants à approfondir les relations dans la cohorte. (P2)
	Désir de s'investir dans les activités extracurriculaires	Je crois que ça vient profiter au groupe s'il y a des propositions d'activités ou des choses comme ça. C'est pour ça que je parle du bien vouloir du groupe; c'est une chose de proposer, s'en est une autre de participer. (P2)
	Motivation	Donc, c'est un travail de groupe qui permet de prendre des décisions, mais ça prend aussi de la motivation. (P4)
Aptitudes à la communication	Capacité à s'affirmer	Dans les cours, je vais prendre ma place un peu plus, je vais m'affirmer un peu plus, et là je me sens en maîtrise de moi. (P1)
	Capacité à s'adapter à son interlocuteur	Je suis quand même une personne facile d'approche et qui va s'adapter à la personne en avant de soi. (P2)
	Aller vers les autres	Aller plus vers les autres, arrêter d'avoir peur. (P4)
	Faire confiance aux autres	Avoir un sentiment de confiance, créer quelque chose. Créer un lien avec ces gens-là (en parlant du groupe). (P1) Bien ce serait aussi d'arriver à faire confiance aux autres. (P2)
	Capacité d'écoute	Je pense, l'idée ce serait si on met notre confiance envers le département. (P2) La capacité d'écoute, au niveau du groupe, au niveau de chaque membre du groupe quand il y a une décision à prendre. (P2)

Aptitude à se connaître. Six facteurs de protection constituent la seconde catégorie, *l'aptitude à se connaître*. Ainsi, le fait de *prendre soin de soi* nourrirait l'empowerment perçu par les étudiants. Pour un étudiant, cela se traduit notamment par la bienveillance envers soi-même dont elle a su faire preuve à un moment difficile de son parcours. Pour un autre, il s'agit de retourner à ce qui est important pour lui dans les moments de doutes. Conséquemment, la *capacité à exprimer de la gratitude envers soi-même* et ultimement à ressentir un *sentiment de fierté face à soi-même*, à ce que l'on a accompli, permettrait aux étudiants de rester engagés envers leur processus doctoral. Le maintien de ce dit sentiment de fierté serait, souligne un acteur, également lié à la *capacité à s'encourager* et à ne plus attendre les encouragements de l'extérieur. Parallèlement, un participant mentionne combien il devient nécessaire de *parvenir à identifier les situations à risque pour soi*. Plus précisément, les situations à même de venir puiser voire utiliser l'ensemble des ressources personnelles (énergie, temps, etc.). Finalement, un acteur établit une distinction entre capacité et désir d'introspection. Ainsi, explique-t-il, sans *capacité d'introspection*, l'empowerment en resterait au stade de la volonté sans réellement se concrétiser.

Aptitudes à l'empowerment. La troisième catégorie de facteurs de protection, *les aptitudes à l'empowerment*, se décline en huit éléments. En premier lieu, l'empowerment serait tributaire de la *capacité à percevoir les opportunités d'empowerment* dans son environnement. Un acteur souligne combien parfois, pour une raison ou une autre, les étudiants ne saisissent pas les opportunités qui leur sont offertes. Au-delà de cette identification, l'empowerment nécessiterait également la *capacité à aller chercher dans*

son environnement les ressources nécessaires à sa concrétisation. À ce sujet, un étudiant précise combien il est important qu'elle soit à l'origine de ce mouvement. Un autre participant souligne combien son sentiment d'empowerment individuel se veut tributaire du sentiment d'empowerment collectif. Ainsi, pour cet étudiant, le *désir de partager sa propre tendance à l'empowerment* constituerait un levier à l'empowerment. Un quatrième facteur de protection serait *l'intérêt pour la lecture ou la tendance autodidacte*. Un acteur explique l'impact de ce désir d'approfondir les thèmes abordés en classe sur son sentiment d'empowerment. Ainsi, la *responsabilisation* face à son parcours, le fait de *demeurer active* et de *s'investir tout en respectant ses propres ressources* aurait permis à cette étudiante de profiter davantage de son expérience académique. Cette notion d'investissement personnel dépasserait la simple nature des tâches académiques. En effet, l'étudiant précise la nécessité de *s'impliquer auprès de ses collègues* et de chercher à *approfondir ses relations*. Une telle *implication* dépasserait les échanges quotidiens et s'étendrait aux *activités extracurriculaires*. À cet effet, ces activités permettraient la création symbolique d'un lieu d'échange et de partage, lui-même source d'empowerment (voir section sur les ressources). En somme, l'investissement personnel se manifesterait dans trois domaines : le cursus, les relations interpersonnelles et les activités extracurriculaires. De plus, il nécessiterait une certaine *motivation* afin que la bonne volonté initiale se traduise en actions concrètes menant à l'empowerment.

Aptitudes à la communication. La quatrième catégorie de facteurs de protection concerne les *aptitudes à la communication*. Dans un premier temps, l'empowerment

dépendrait de la *capacité à s'affirmer* et à prendre sa place dans l'environnement. Dans un temps second, la *capacité à s'adapter à son interlocuteur* faciliterait le maintien de liens significatifs avec les collègues. Néanmoins, de tels liens ne sauraient se créer dans une position de retrait. Ainsi, il serait primordial *d'aller vers les autres* et, nécessairement, de leur *faire confiance*, qu'il s'agisse des collègues ou des membres du département de psychologie. Finalement, cette confiance serait indissociable de la *capacité de chacun à écouter les autres*, et ce, particulièrement dans les situations où une décision doit être prise en groupe.

Les facteurs de protection issus de l'environnement

Trois catégories de facteurs relationnels ont émergé suite à l'analyse de données : *l'attitude générale du milieu, l'ambiance générale* et le groupe (voir Tableau 4).

Tableau 4

Facteurs relationnels : facteurs de protection (environnement)

Catégories	Thèmes	Description
Attitude générale	Ouverture	Il y a des professeurs qui vont être ouverts et dire « vous voulez voir ça, c'est correct. » (P1)
		Il y en a qui sont plus fermés à ce qu'on a à dire, d'autres qui sont plus ouverts. (...) Vraiment, une ouverture d'esprit doit être présente. (P2)
		Mais ça a été réalisé seulement parce que le prof avait l'ouverture. (P4)
		Le degré d'ouverture ou de fermeture de l'interlocuteur est très important. (P5)
	Flexibilité	Qu'il y ait de la flexibilité de l'autre côté. (P4)
	Écoute du personnel	Je vois l'écoute et je vois l'appui des autres. (P1)
		Accueillir, c'est entre autres écouter. (P2)
		En parlant de son rôle de chargé de cours) Ils sentent que quand ils me disent quelque chose, je vais les écouter. Ils me disent des fois... « Je ne parle pas à tel professeur, parce que je n'ai pas l'impression qu'il va m'aider ou m'écouter. » (P5)
	Validation	Elle validait nos frustrations, elle écoutait... (P1)
	Réponses aux courriels	Chaleureuse, oui. Sentir que tu as des amis là-dedans. (P1)
		Pas juste entendre, écouter. Quand on envoie des courriels, bien qu'on ait une réponse. (P2)

Tableau 4 (suite)

Facteurs relationnels : facteurs de protection (environnement)

Catégories	Thèmes	Description
Attitude générale (suite)	Intérêt	Elle semblait intéressée d'en apprendre davantage pour prendre certaines mesures. (P1) Même si on était refusé face à nos demandes, tu sentais que le professeur t'écoutant parler. Tu sentais qu'il prenait en considération ta critique. (P1) (Quelqu'un) qui répond et qui prend le temps. (...) Si le groupe propose quelque chose, bien peut-être qu'ils peuvent l'amener dans leurs rencontres départementales et en parles avec les autres professeurs. (P2)
	Attitude chaleureuse	Aussi bien que moi, j'ai besoin d'être pris en considération. (P3)
	Bienveillance	Une bienveillance, dans le sens où... Quand tu écoutes, il faut quand même sentir qu'on ne dérange pas. (P2)
	Accessibilité	Il y a une accessibilité, un lieu de parole... On peut dire les choses. (P3)
	Honnêteté	L'honnêteté. Mais d'être transparent. (P1)
	Empathie	C'est con ce que je vais dire, mais empathique... (P1)

Tableau 4 (suite)

Facteurs relationnels : facteurs de protection (environnement)

Catégories	Thèmes	Description
Ambiance générale	Milieu serein	Je pense qu'il faut que ce soit un milieu quand même assez serein. (P1)
	Milieu positif	Sentir qu'il y a une atmosphère positive. (P1)
	Milieu chaleureux	Oui, chaleureux. (P1)
	Milieu respectueux	Un milieu respectueux. Pas de jugement. Vraiment respectueux de l'opinion. (P1)
Le groupe	Source de mobilisation	Je trouve que ça aidait à continuer à avancer. Il y avait comme une poussée qui venait avec le groupe. (P2)
	Source de cohésion	Une cohésion s'était formée au fil des défis... (P2)
	Source de confiance	Je me vois dans un groupe où on se sent motivé. On a peut-être plus confiance en soi quand on est dans un groupe qui nous comprend, qui nous supporte. (P1)
	Source de soutien et de sécurité	L'influence d'être en groupe, de sentir appuyé, supporté, motivé par autrui. (...) Faire des fois des activités ou des choses que tu ne ferais pas seule, mais tu le fais en groupe parce que c'est plus sécurisant. (P1)
	Média sociaux comme vecteur de regroupement	Parce qu'avec les média sociaux, l'internet, on a tellement de possibilités de se regroupe autant physiquement que non. (P1)

Attitude générale. En ce qui a trait à *l'attitude générale*, différents thèmes ont teinté le discours des acteurs de manière récurrente, notamment *l'ouverture* et *l'écoute*. Ainsi, la perception d'ouverture serait un facteur déterminant du sentiment d'empowerment et serait intimement liée au fait de se sentir écouté et validé. À cet effet, un acteur souligne combien *la validation des frustrations* par un membre du personnel se serait avéré source d'empowerment dans le cadre de son processus doctoral. Ainsi, pour ce participant, le fait d'*être prise en considération* traduirait une *attitude chaleureuse*, laquelle serait nécessaire à son empowerment personnel.

Pour un autre acteur, cette notion d'être pris en considération traduirait un *besoin essentiel*. Enfin, pour un troisième acteur, cette prise en considération se refléterait dans le *temps pris* par les membres du personnel pour *répondre aux courriels*, par exemple. *L'intérêt* porté par l'interlocuteur semblerait ainsi jouer un rôle prépondérant dans la perception qu'ont les étudiants des possibilités d'empowerment dans leur environnement. Pour un étudiant, l'empowerment nécessiterait une *attitude bienveillante* de la part des autres. Un deuxième acteur précise cette notion de bienveillance en nommant l'importance de la *transparence*, de *l'honnêteté* et de *l'empathie*, alors qu'un troisième identifie la *flexibilité* comme pierre angulaire de l'empowerment. Finalement, le fait d'*avoir accès*, d'avoir un lieu de parole afin de pouvoir s'exprimer et être entendu constituerait également un facteur de protection.

Ambiance générale. En ce qui a trait à *l'ambiance générale*, une participante spécifie quelques caractéristiques. Ainsi, un milieu favorisant l'empowerment serait *serein, positif, chaleureux, respectueux et sans jugement*.

Le groupe. Pour deux des acteurs, le groupe a été identifié comme jouant un rôle prépondérant dans leur sentiment d'empowerment qu'il soit individuel ou collectif. Pour l'une, le groupe représenterait une *source de mobilisation et de cohésion*. Pour l'autre, le groupe constituerait plutôt une *source de confiance, de soutien et de sécurité*. Il précise combien les médias sociaux influencent favorablement un tel regroupement.

Les contraintes à l'empowerment individuel et collectif

Six types de contraintes ont pu être élaborées à partir des récits des acteurs: *la culture organisationnelle, l'expérience personnelle, les éléments liés à la personnalité de l'étudiant, l'attitude de l'étudiant, faible ou absence de support des autres et la nature de l'expérience universitaire* (voir Tableau 5, Appendice J).

La culture organisationnelle. Dix contraintes issues de la culture organisationnelle ont été identifiées par les acteurs, dont deux récurrentes : *l'individualisme induit par la nature de la formation et la hiérarchie*. Ainsi, le fait de devoir hautement performer pour atteindre le doctorat, essentiel à l'obtention du titre de psychologue/neuropsychologue, entrainerait une culture axée sur la performance, favorisant ainsi l'individu au détriment du groupe. Parallèlement, la tendance de certains à hiérarchiser les rapports

professeurs-étudiants nuirait aux aspects plus humains et considérés nécessaires particulièrement en psychologie. Outre ces éléments, un acteur mentionne le caractère transactionnel (financier) entre l'institution et chaque étudiant. La nature pécuniaire du lien favoriserait un certain *clientélisme* où le pouvoir serait toutefois perçu comme étant inégalement distribué. Parmi ces contraintes liées à la culture organisationnelle en place, quatre relèvent davantage de la sphère administrative. Rapportant une expérience personnelle, un étudiant explique combien le fait de *recevoir des informations erronées et ou partielles* à répétition l'aurait amenée à se démobiliser. Un autre participant ajoute que les *dédales administratifs* représentent généralement une entrave considérable à l'empowerment étudiant. Un troisième acteur parle plutôt de *processus administratifs biaisés*. Ainsi, citant en exemple le processus d'attribution des postes d'assistants de recherche, il explique combien son pouvoir d'agir se trouve dilué puisque les règles seraient contournées par un affichage ciblé. De tels processus susciteraient ainsi le sentiment d'être trompé pour l'un ou tout simplement non reconnu pour une autre. À cet effet, un acteur souligne combien le manque d'informations spécifiques à son profil d'études lors de rencontres d'information l'amènerait à ne pas se sentir inclus nuisant ainsi à son sentiment d'empowerment. La culture organisationnelle permettrait la transmission ou le maintien de certaines attitudes identifiées par les étudiants comme des contraintes, notamment la *fermeture d'esprit* et une *attitude condescendante*. Ainsi, le manque d'ouverture face à l'expérience étudiante, la rigidité de pensée ainsi qu'une attitude condescendante à l'égard des étudiants viendraient miner leur niveau d'énergie, ressource nécessaire à l'empowerment qu'il soit individuel ou collectif. Le dernier thème associé

aux contraintes organisationnelles est *l'absence d'un lieu de partage*. Un acteur explique qu'il ne lui est pas naturel de se regrouper et combien avoir accès à un local réservé aux doctorants en psychologie faciliterait son pouvoir d'agir. Un autre participant confirme l'absence officielle d'un tel lieu et explique comment, selon lui, il incombe à l'organisation de mettre en place un lieu pour aborder les préoccupations étudiantes. À la lueur du récit des acteurs, il appert que l'absence d'un tel lieu de partage contribue au faible degré d'ouverture du milieu, tel que perçu par les étudiants.

L'expérience personnelle. En ce qui a trait à l'expérience personnelle, six contraintes ont été identifiées. La première concerne la *réurrence des situations de non empowerment*. Ainsi, l'impuissance que suscite la réurrence des telles situations viendrait restreindre les tentatives de mobilisation ultérieures. On dénote d'ailleurs, dans l'ensemble des récits, *la notion de résignation acquise motivée par les peurs*. Ainsi, la crainte de représailles viendrait freiner la mobilisation personnelle et collective. Un acteur apporte toutefois une nuance importante quant au fait *d'être nouveau dans un milieu*. Il explique que la non-familiarité avec l'environnement, particulièrement en début de parcours, engendrerait une plus grande réticence à agir. Élément étonnant, l'ensemble des acteurs a éprouvé une difficulté considérable à identifier une situation d'empowerment vécue depuis le début de leur parcours doctoral. L'un des acteurs explique en partie sa difficulté à élaborer la notion d'empowerment par *l'absence d'expérience témoin* dans le cadre de son cursus doctoral. Finalement, discutant de son rôle en tant que parent, un

acteur ajoute combien *la multiplication des rôles* peut représenter une contrainte de par la quantité d'énergie sollicitée afin de remplir à bien ces différents rôles.

Élément de personnalité de l'étudiant. Un acteur soulève l'impact des *mécanismes de défense* sur le niveau d'introspection et, par extension, sur le sentiment d'empowerment perçu par l'étudiant. Selon cet étudiant, cette introspection serait nécessaire au développement du pouvoir d'agir.

Attitude de l'étudiant. Dans cette rubrique, cinq contraintes ont été identifiées. Premièrement *l'attitude agressive*. Un acteur explique comment, dans son rôle de chargé de cours, il a été témoin d'attitudes agressives de la part de certains étudiants. Un autre étudiant explique comment son *tempérament individualiste* ainsi que *sa méfiance* l'amènent davantage à s'isoler qu'à se regrouper. Un autre souligne *l'absence de mobilisation*. Il précise que bien que plusieurs étudiants puissent partager leur insatisfaction face à une situation donnée, peu d'entre eux se mobilisent. Il deviendrait alors plus difficile de vivre l'empowerment individuel et collectif. Finalement, bien qu'il ne s'agisse pas d'une attitude mais d'une perception, quatre des cinq acteurs soulignent combien *la faible perception quant aux possibilités d'empowerment* influence leur investissement personnel et collectif : pierre angulaire du pouvoir d'agir.

Faible/absence de support provenant des autres. Des six rubriques touchant les contraintes, celle de *la faible présence ou de l'absence de support provenant des autres*

est sans contredit la plus importante. Quinze contraintes entrent ainsi dans cette rubrique. La première contrainte est *la remise en question du pouvoir d'agir individuel par des collègues*. Un acteur explique combien il peut être confrontant pour certains étudiants moins proactifs de constater qu'une collègue se mobilise davantage. Il précise qu'il arrive même que des *étudiants s'opposent ou se rallient contre un autre*, espérant ainsi tomber dans les bonnes grâces de l'évaluateur. Toujours selon cet étudiant, l'absence de compassion envers soi-même mènerait à *la jalousie*, ce qui expliquerait en partie ce genre de comportement. Un autre acteur relate avoir été durement reçu par ses collègues suite à des critiques qu'elle aurait émises. Selon cette personne, le manque d'ouverture amènerait certains collègues à adopter une *attitude défensive* face aux dénonciateurs, ce qui favoriserait l'émergence de *la résignation acquise* et entraverait tout pouvoir d'agir ultérieur. Dans un autre ordre d'idées, une contrainte caractéristique de la formation en psychologie concerne les différents approches (humaniste-existentielle, cognitive-comportementale, psychodynamique, etc.) auxquelles chaque étudiant est exposé dans le cadre de son cursus. Un acteur mentionne combien certains chargés de cours ou professeurs utilisent l'humour pour dénigrer l'une ou l'autre de ces approches théoriques. Un tel *dénigrement d'une approche différente de la sienne* précipiterait ainsi un sentiment d'invalidation, puisque chaque future psychologue doit souscrire à deux principales approches dans le cadre de sa pratique professionnelle. Ainsi, pour cet acteur, c'est la *dévalorisation* de toute l'unicité et de *l'expérience* qui a servi à construire cette unicité dont il serait ici question. Au-delà de cette dévalorisation identitaire, *le manque de reconnaissance* à l'égard des efforts fournis engendrerait également un dommage

collatéral. Pour un autre, *le manque de reflets quant à la réalité étudiante* constituerait un obstacle majeur à l'empowerment. Finalement, un autre acteur parle plutôt *d'indifférence* face aux critiques apportées par les étudiants. Il explique que les délais souvent longs pour répondre aux besoins des étudiants contribuent à la faible perception d'un pouvoir d'agir. Parallèlement à ces contraintes, deux éléments toucheraient davantage les associations étudiantes. À cet effet, *le pouvoir réduit des associations*, de par le cadre imposé par l'institution, viendrait également faire obstacle à l'émancipation étudiante, ce qui, selon un autre étudiant, pourrait être perçu comme une froideur et *un manque de soutien* de la part de ces dernières. Pour terminer, un élément représentant à la fois une répercussion négative du manque d'empowerment et une contrainte est la présence d'un *double discours*. Pour trois des acteurs sur cinq, le fait de constater peu de résultats concrets suite aux démarches entamées ou encore, le non-respect d'un engagement, conférerait un statut symbolique au pouvoir d'agir étudiant qu'il soit individuel ou collectif.

La nature de l'expérience. La nature même de l'expérience académique semble s'accompagner de ses propres contraintes. En effet, un des acteurs explique que le contexte académique actuel, c'est-à-dire individualiste, serait associé à une *perte de la mémoire collective de l'empowerment* et, conséquemment, à la *transmission d'un sentiment d'impuissance* d'une cohorte à l'autre. À ce sentiment d'impuissance, un acteur ajoute *la déception* et *la crainte de représailles*. Il précise combien le fait de demeurer dans l'environnement et d'être appelé ultimement à revoir la ou les personnes concernées viendrait nourrir ces mêmes craintes. Un autre participant résume les effets de ces

nombreuses contraintes sur le sentiment d'empowerment qui, bien que *cassable*, favoriserait l'apparition d'un *cercle vicieux* l'amenant à réduire son engagement personnel et, ultimement, à être moins à même de vivre un sentiment d'empowerment. Finalement, deux acteurs soulignent combien *la nature passagère de l'université* peut entraver la mobilisation personnelle et collective menant à l'empowerment. Ainsi, dans un contexte où les ressources sont limitées, plusieurs préféreraient tolérer une situation donnée, puisque temporaire.

Manières d'exercer son empowerment individuel et collectif en milieu académique

En ce qui a trait aux actions pouvant faciliter l'empowerment individuel et collectif, quatre rubriques sont ressorties : les *actions liées au programme*, les *actions et comportements liés aux activités doctorales*, les *états internes et actions individuelles*, et les *comportements relationnels*. La cinquième rubrique représente les *éléments sur lesquels les étudiants perçoivent avoir du pouvoir* dans le cadre de leur cheminement académique (voir Tableau 6, Appendice K).

Actions liées au programme. Les acteurs ont identifié cinq *actions liées au programme* de doctorat en psychologie. La première action consiste à *souligner les conflits d'horaire tout en s'associant à une collègue*. En concordance avec l'idée que l'union fait la force (voir *Éléments de définition*), le fait de s'associer à une collègue pour présenter une requête procurerait un plus grand sentiment de contrôle. Ce sentiment de maîtrise sur son parcours se manifesterait également dans les diverses actions visant à

prendre en mains son parcours académique au-delà du cheminement normalement prescrit. Par exemple, un acteur rapporte avoir vécu une situation difficile avec son premier directeur de recherche. Dans ce contexte, *changer de directeur* se serait avéré source d'empowerment pour cet étudiant. Un troisième acteur explique avoir fait preuve d'empowerment lorsqu'il a entrepris les démarches pour *reprendre un de ses stages*. Parallèlement, *la démarche de reconnaissance des acquis* représenterait une autre manière pour les étudiants de faire preuve d'empowerment. Finalement, s'inscrivant dans un registre d'actions plus générales, un acteur souligne en quoi le simple fait de *répondre à un sondage* visant à bonifier la structure et le contenu du programme de doctorat en psychologie lui a permis de prendre momentanément le contrôle sur son parcours.

Actions et comportements liés aux activités doctorales. Quatre *actions et comportements liés aux activités doctorales* ont été identifiés par les acteurs. Dans un premier temps, *la participation aux activités extracurriculaires* octroierait un certain pouvoir aux étudiants. Ainsi, le fait de s'investir dans des activités autres qu'académiques faciliterait le sentiment de maîtrise des acteurs. Dans un temps second, la planification d'activités en lien avec la terminaison du parcours doctoral s'avèrerait particulièrement importante de par la *cohésion* suscitée entre les étudiants. Similairement, la *diversification des rôles*, de par la pluralité des expériences et la diversité quant à la nature même des rôles exercés, pourrait constituer une manière d'exercer son empowerment en milieu académique. Ainsi, un étudiant mentionne combien le fait d'avoir plusieurs chapeaux,

dont celui de professeur, a contribué à maximiser son sentiment d'accomplissement personnel et influencé son statut passant d'étudiant à collègue.

États internes et actions individuelles. Dans un autre ordre d'idées, trois *états internes* et cinq *actions individuelles* ont été identifiés par les acteurs. En ce qui a trait aux états internes, *être soi-même*, *avoir des rêves* et *avoir confiance en soi* représenteraient trois manières d'exercer et de conserver son pouvoir d'agir. De ces thèmes émerge donc la notion de fidélité envers soi-même; une fidélité prenant principalement assise dans le lien avec soi et dans la cohérence avec les actions individuelles ultérieures. Ainsi, cinq actions individuelles permettraient aux étudiants de contribuer au sentiment d'empowerment : (1) *percevoir et saisir les opportunités d'apprentissage*; (2) *résister à l'envie d'abandonner*; (3) *faire preuve d'audace et de courage*; (4) *se mobiliser*; et (5) *poser des questions en classe*. Dans un premier lieu, le pouvoir d'agir serait tributaire de la capacité de chacun à *percevoir les opportunités d'apprentissages* dans son environnement académique. Un acteur précise toutefois qu'il ne suffit pas de *percevoir* ces opportunités, mais également de les *saisir* lorsqu'elles se manifestent. Ceci rejoint donc la notion plus large de *mobilisation* et de *responsabilisation*; notions se traduisant de manière plus spécifique de deux manières. Ainsi, un étudiant explique l'importance de s'investir dans ses études et d'être active dans son processus doctoral, notamment en demandant des références supplémentaires pour approfondir le contenu vu en classe. Rejoignant également ce thème, un acteur souligne que le simple fait de *poser des questions en classe* représente une manière d'exercer son pouvoir d'agir. Intimement lié

à ces dernières actions, ressort donc la notion de courage et d'audace. Ainsi, *faire preuve de courage et d'audace* pourrait servir de moteur à la mobilisation et à la responsabilisation personnelle. Une autre hypothèse serait que faire preuve de courage et d'audace traduirait en quelque sorte un état d'esprit; lequel permettrait de *résister à l'envie de tout abandonner*, et ce, particulièrement lorsque confronté à une difficulté en apparence insurmontable. Dans ce contexte, les comportements relationnels pourraient s'avérer particulièrement importants, puisque la qualité des liens avec l'entourage semblerait déterminante dans l'identification des facteurs de protection/ressources et/ou des entraves à l'empowerment.

Comportements relationnels. À cet effet, huit *comportements relationnels* ont été identifiés par les acteurs. Ainsi, pour un étudiant, le pouvoir d'agir passe nécessairement par le fait *de prendre sa place* et *de s'affirmer*. Un autre acteur précise cette notion d'affirmation en identifiant la nécessité de *verbaliser son ressenti* le plus rapidement possible afin d'éviter toute accumulation négative, et ce, tout en *usant de tact*. Dans ce contexte, en développant sa capacité à s'exprimer avec tact, cet étudiant est parvenu à entretenir des relations plus satisfaites; lesquelles se sont avérées source d'empowerment avec le temps. Parallèlement, *la confiance en l'intelligence des autres* représenterait également une variable médiatrice entre la qualité des relations et le sentiment d'empowerment. Ainsi, pour un étudiant, cette confiance repose sur la capacité à saisir l'aspect universel de la souffrance. Ce partage d'une souffrance commune au parcours doctoral en psychologie serait ainsi intimement lié au sentiment d'empowerment (voir

Création d'un lieu). Il ajoute combien la *valorisation entre collègues* contribue à la capacité à accepter ses propres faiblesses au même titre que ses forces et, ultimement, à se construire l'assise nécessaire pour poursuivre. Un autre acteur précise qu'au-delà de la valorisation des autres, il s'agit de nourrir une *appréciation du magnifique autour de soi*. Ainsi, en développant une culture d'appréciation, le regard serait davantage centré sur les éléments constructifs du parcours doctoral que sur les éléments perçus comme étant des obstacles, ce qui influencerait positivement le sentiment d'empowerment. De façon similaire, la *comparaison à l'autre* pourrait s'avérer un moteur de l'empowerment de par son influence sur le sentiment d'efficacité personnelle telle que définit par Bandura (1982). Finalement, le *désir d'approfondir ses relations* permettrait la création de liens devenant une source non négligeable de soutien dans le cadre des cours et l'ensemble du parcours doctoral.

Éléments sur lesquels les étudiants ont du pouvoir. Un élément intéressant à relever concerne la difficulté des acteurs à identifier les *éléments sur lesquels ils perçoivent avoir du pouvoir*. À cet effet, lorsque questionnés, les étudiants ont principalement identifié les *éléments liés au contenu et au format des cours*. Toutefois, un acteur explique que selon lui avoir du pouvoir sur le contenu des cours s'avère non pertinent. Ainsi, il mentionne qu'il serait selon lui plus souhaitable de pouvoir influencer la décision de garder ou non un enseignant. Dans l'ensemble, les étudiants mentionnent avoir un pouvoir limité et touchant principalement *l'investissement personnel* (présence en classe, charge de travail, heures consacrées, etc.). En ce qui a trait au pouvoir d'agir

collectif, tous les acteurs confirment avoir un pouvoir collectif plus grand que le pouvoir individuel, et ce, particulièrement en ce qui concerne les *politiques gouvernementales*; la rémunération de l'internat en psychologie (Printemps Érable) constituant l'exemple rapporté par tous.

Moyens identifiés pour maximiser l'empowerment

Les différents moyens identifiés pour optimiser l'empowerment étudiant en milieu académique se déclinent en cinq rubriques : *la structure du programme/modalités d'enseignement, l'augmentation des ressources, l'aménagement des ressources, les comportements à maximiser par l'environnement, et les comportements à maximiser par les étudiants* (voir Tableau 7, Appendice L).

Structure du programme et modalités d'enseignement. Pour un des acteurs, l'empowerment passe nécessairement par un *changement de paradigme éducatif*. Il explique que seule une refonte où l'exploration de différentes modalités d'enseignement primerait pourrait potentialiser son empowerment. Cette refonte, précise-t-il, impliquerait de *changer le type de pédagogie et d'opter pour une vision plus pratique de l'enseignement*. Par exemple, *instaurer une pratique régulière de régulation des émotions* pourrait s'avérer bénéfique de par la nature de la profession de psychologue clinicien qui exige la capacité à contenir les émotions des clients. Aussi, ajoute-t-il, offrir davantage de *comités* dans lesquels les étudiants pourraient exercer leur pouvoir en se prononçant sur différents éléments, notamment la *qualité des cours*, permettrait aux étudiants de vivre un

réel sentiment de maîtrise sur leur parcours. Une autre participante souligne combien la *possibilité de remanier les cours* contribuerait à son pouvoir d'agir. Pour un autre, il s'agirait plutôt *d'augmenter l'offre de cours* actuellement disponibles, notamment en ce qui a trait aux cours optionnels du programme de doctorat en psychologie. Dans un autre ordre d'idée, un acteur soulève à quel point il serait important que la *psychothérapie individuelle* fasse partie intégrante de la formation en psychologie afin de veiller au maintien de la santé mentale des étudiants. Toujours selon cet individu, il serait incongru que les étudiants puissent influencer le contenu des cours. Par contre, il conviendrait que *les étudiants contribuent à la décision de garder ou non un enseignant*. En ce qui a trait aux stages de la formation doctorale, un autre étudiant rapporte combien il aurait apprécié, dès le début du doctorat, *pouvoir toucher aux différentes approches de l'intervention psychothérapeutique*. Il déplore l'imposition départementale du choix d'une seule approche, soit cognitive-comportementale ou psychodynamique, et ce, au détriment d'une vision plus intégrative de la psychothérapie. De plus, il insiste sur les difficultés relationnelles pouvant émerger entre le superviseur attribué et l'étudiant. *Choisir son superviseur de stage* aurait été mieux adapté selon cette étudiante. De façon similaire, il propose *qu'une attribution considérant la personnalité* de chacun au-delà de l'orientation théorique (de l'étudiant et du superviseur) s'avérerait probablement plus bénéfique au développement du sentiment de confiance nécessaire à toute relation de supervision. En ce qui concerne les thèmes abordés dans le cadre des cours, un étudiant soulève combien son intérêt décuple lorsqu'il lui est possible *d'approfondir les sujets qui l'intéressent*. Pour un autre acteur, il s'agirait plutôt de *changer les barèmes d'entrée au doctorat* ainsi que

les modalités d'évaluation. Il explique combien un système de notation basé sur 100 devient délétère et contribue au maintien de la rivalité entre étudiants. Selon cette personne, l'instauration d'un système de notation de type réussite ou échec favoriserait le développement de la coopération et, par conséquent, réduirait les impacts négatifs associés à l'individualisme en place. Similairement, la création de *groupes de petite taille* faciliterait également la création de liens entre les étudiants et, ultimement, le sentiment d'empowerment de chacun. Un acteur explique combien les groupes de plus grande taille limitent l'exploration clinique. Selon lui, des groupes de petite taille permettraient un *suivi beaucoup plus serré au niveau de la supervision* et offriraient la possibilité d'effectuer davantage de jeux de rôles, rapprochant ainsi les étudiants de la clinique et précipitant la motivation ainsi que le sentiment d'accomplissement personnel.

Augmentation des ressources. En ce qui concerne *l'augmentation des ressources*, deuxième rubrique, six moyens ont été mis de l'avant par les acteurs. Quatre des cinq acteurs ont souligné combien *la création d'un lieu* serait bénéfique à leur sentiment d'empowerment que ce soit sur le plan individuel ou collectif. Au-delà du local physique qui serait ainsi attribué, un tel espace constituerait une opportunité de partage, où les étudiants pourraient aborder leurs préoccupations ainsi que leurs questionnements quant à la profession. Parallèlement, une *présence plus marquée des associations étudiantes* favoriserait le sentiment de maîtrise selon une participante. Un étudiant ajoute qu'il serait ainsi plus facile pour les étudiants de connaître les différentes manières de s'impliquer dans leur environnement, et ce, tout en suscitant une réflexion chez ces derniers.

Rejoignant cette idée, un acteur suggère la *création d'un comité qui offrirait des cours alternatifs*. Il ajoute qu'*augmenter l'offre de services aux étudiants*, via par exemple la présentation de différentes conférences, viendrait susciter une plus grande réflexion quant à la formation. Approfondissant les éléments précédemment mentionnés, il suggère une conscientisation à l'éducation par *différentes formations* qui permettraient par la suite aux étudiants de se positionner de manière éclairée quant aux modalités les mieux adaptées à leur réalité professionnelle. Finalement, un acteur propose plutôt *d'offrir une rémunération*.

Aménagement des ressources. Troisièmement, l'empowerment individuel et collectif serait également influencé par la *possibilité de pouvoir influencer la disposition et le choix des locaux de classe*. Il souligne l'impact des conflits d'horaires sur la gestion des locaux et combien l'impossibilité de communiquer ces informations aux personnes concernées et de ne pouvoir changer les choses qui entravent son cheminement rend les situations ingérables à ses yeux.

Comportements à maximiser par l'environnement. Quatrièmement, onze *comportements à maximiser par l'environnement* ont été identifiés. Deux acteurs ont abordé la notion de *respect du rythme des étudiants*. Pour l'un, il s'agirait plutôt de pouvoir aller à son rythme en ayant déjà à sa disposition une liste des ouvrages touchant un thème abordé en classe. Pour un autre, il conviendrait de toujours *respecter le rythme de l'étudiant le plus lent*. Un comportement identifié par quatre des acteurs concerne la

création de rencontres avec les étudiants. En effet, il s'agirait d'initier la recherche de *rétroactions* et d'explorer la *satisfaction des étudiants* sur une base régulière. Au-delà de ces rencontres, il conviendrait également de valoriser les recherches dans ce domaine et de traduire par des preuves tangibles et visibles les impacts de ces *rétroactions*. Effectuant un parallèle avec le mouvement d'éducation populaire des années soixante, un étudiant insiste sur *l'inclusion des individus comme partie prenante des décisions*. Il explique comment le fait d'inclure les gens à leurs apprentissages, à leurs choix, à leur vie de citoyens serait plus optimal en termes d'empowerment. Ainsi, il compare le système d'éducation actuel à une entreprise en échec dans laquelle les professeurs n'ont d'autre choix que de trouver du financement, et ce, parfois au détriment de la qualité de l'enseignement. Toujours selon cet étudiant, le nombre limité de modalités d'enseignement réduirait donc la qualité de l'enseignement prodigué. Retourner à un paradigme d'éducation populaire permettrait ainsi d'assurer une certaine qualité à l'enseignement tout en maximisant le pouvoir d'agir des étudiants. Déplaçant le regard sur les aspects fondamentaux et épistémologiques de l'empowerment, un acteur fait quant à lui ressortir l'importance de *conscientiser les étudiants au concept même de l'empowerment individuel et collectif*. Il explique les répercussions de ses connaissances limitées sur sa capacité à identifier les opportunités d'empowerment. Poursuivant dans ce champ de la conscientisation, un autre acteur explique la nécessité de *mettre l'accent sur les bénéfices de l'entraide* plutôt que de porter le regard sur tout inconvénient situationnel. Selon lui, le fait de centrer le regard sur les conséquences positives de l'empowerment pourrait influencer la mobilisation étudiante. Il rajoute en quoi la *potentialisation de la*

créativité, notamment en ce qui a trait à la structure du programme de doctorat, favoriserait la floraison du pouvoir d'agir étudiant. Cette idée de créativité serait indissociable de la *possibilité d'explorer différentes avenues* (p. ex., sujets de recherche) et *de se tromper*. Dans la même veine d'idées, un étudiant évoque les répercussions positives d'un *soutien départemental des initiatives étudiantes*. Il explique en quoi la difficulté de certains professeurs à supporter les étudiants qui sortent des cadres préétablis contrevient au développement de pouvoir d'agir étudiant et combien, ce faisant, cette attitude limite également l'avancée des connaissances qui dépend bien souvent de cette capacité à sortir du cadre existant. Pour conclure cette rubrique, trois comportements touchent davantage les aspects transactionnels entre étudiants et département. Ainsi, *mettre l'accent sur la confidentialité des rétroactions* étudiantes maximiserait le sentiment de confiance nécessaire à toute relation. De façon similaire, *assurer une transmission adéquate des informations*, tant destinées aux étudiants qu'au personnel, favoriserait également le sentiment de pouvoir perçu par les étudiants. Une transmission précise au destinataire approprié faciliterait l'établissement d'une communication réciproque. Outre la communication, il s'agirait également d'octroyer *une plus grande redevance entre professeurs et étudiants*. Un étudiant rapporte la fréquence avec laquelle les commentaires étudiants seraient écartés, et ce, malgré leur multiplication ainsi que les répercussions potentiellement négatives qui en découleraient. Cette absence de considération ou de mise en action face à des comportements jugés inadmissibles par les étudiants constituerait bien entendu un obstacle majeur à l'empowerment étudiant.

Comportements à maximiser par les étudiants. Pour conclure, quatre *comportements à maximiser par les étudiants* ont également été identifiés par les acteurs. À cet effet, *alimenter la cohésion de groupe* en s'impliquant dans les activités extracurriculaires soutiendrait le développement de l'empowerment individuel et collectif. Selon cette personne, la création de liens à l'extérieur des cours favoriserait l'équilibre, particulière dans un contexte où le programme de doctorat en psychologie serait généralement perçu comme étant sollicitant. Une telle cohésion ne serait toutefois possible qu'en présence d'une volonté individuelle et collective de se retrouver. Fait notable, la *présence d'un leader* serait pour certains primordiale à la motivation de la troupe. Conjointement, la *valorisation entre étudiants* ainsi que *l'adoption d'un comportement axé sur la collaboration* plutôt que la compétition réduirait les effets délétères déjà mentionnés d'une culture de performance essentiellement individualiste.

Les ressources disponibles

Qu'il s'agisse d'empowerment individuel ou collectif, les analyses ont permis d'identifier trois catégories de ressources : les *ressources individuelles*, les *ressources environnementales*, ainsi que le *processus d'estimation des ressources*. Les différentes ressources constitueraient à la fois un facteur de protection lorsque présentes, ou une contrainte en cas d'absence (voir Tableau 8).

Tableau 8

*Ressources disponibles (peuvent représenter à la fois un facteur de protection
ou une contrainte)*

Catégories	Thèmes	Description
Ressources individuelles	Temps	<p>Aussi, un choix. Je pense que oui, il y aurait des possibilités d'aller dans l'administration au niveau de l'AGE ou peu importe, et d'essayer de faire bouger les choses. Mais, moi, je ne mets pas de temps là-dedans. (...) L'énergie, je vais la garder pour les autres choses. (P1)</p> <p>C'est dommage, parce que c'est bien de vouloir s'impliquer, de vouloir améliorer, modifier, amender... Comme écrire un courriel au professeur, des choses comme ça. Mais ça prend du temps. Je n'ai pas de temps à perdre... (P3)</p>
	Énergie	<p>Que j'aie l'énergie pour le faire... (P2)</p> <p>Il y en a qui sont incapables parce qu'ils sont trop pris par leurs études. (P2)</p> <p>J'aimerais mieux avoir un peu plus d'énergie pour dire oui. (...) Il faut économiser l'énergie, faire des choix. (P3)</p> <p>Moi, c'est ça que je ressens un peu. Une masse de travail, une masse de chose à faire qui fait que tu ne peux pas utiliser ton empowerment, même ta volonté d'agir, parce que tu es écrasé sous les travaux de session, sous les évaluations, les stages, les rapports... Moi, je n'ai plus l'énergie. Je pense que le groupe n'a plus l'énergie... Pour choisir, pour créer, pour se déterminer! (P3)</p> <p>J'étais face à un choix : est-ce que je dépense toute mon énergie pour changer quelque chose ou en réalité est-ce que je peux le voir comme une chance? (P4)</p>

Tableau 8 (suite)

Ressources disponibles (peuvent représenter à la fois un facteur de protection ou une contrainte)

Catégories	Thèmes	Description
Ressources individuelles (suite)	Éducation	J'ai été élevée comme ça. Ça fait partie de mon éducation. Si je veux atteindre quelque chose, il faut travailler. Je n'ai jamais rien eu de facile dans la vie; j'ai toujours travaillé assez fort. (P2)
Ressources environnementales	Temps	Par exemple : En laboratoire de neuropsychologie, je trouvais qu'on avait pas beaucoup de temps. (P1) « On n'a pas le temps, on n'a pas le temps, on n'a pas le temps... » C'était tout le temps ça. (P1)
Processus d'estimation des ressources	Rapport coût/bénéfices	Parfois, c'est beaucoup d'énergie, beaucoup de temps, avec un résultat qui n'est peut-être pas à la hauteur des espérances. (P2)

Ressources individuelles. Sur le plan individuel, l'empowerment nécessiterait ainsi du *temps*, élément restreint dans l'horaire des étudiants au doctorat en psychologie. De plus, cela requerrait une quantité considérable d'*énergie*. Quatre des cinq acteurs ont d'ailleurs mentionné se retrouver face à un dilemme : celui de devoir choisir entre préserver le peu d'énergie qu'il leur reste ou s'investir afin de faire changer les choses. L'*éducation* représenterait la troisième ressource individuelle influençant les capacités des étudiants à vivre l'empowerment. À cet effet, un acteur explique que le fait d'avoir toujours dû travailler fort pour atteindre ses objectifs et d'avoir été éduquée de cette manière lui aurait permis de développer la persévération nécessaire pour vivre de l'empowerment.

Ressources environnementales. Sur le plan environnemental, une seule ressource a été identifiée : le *temps*. Ainsi, être contraints dans le temps amènerait certains professeurs à limiter les sujets explorés, réduisant ainsi les opportunités d'aborder des sujets perçus comme étant plus pertinents par les étudiants et par extension, le sentiment d'empowerment.

Processus d'estimation des ressources. Finalement, au-delà des ressources individuelles et environnementales disponibles, il semblerait s'opérer un processus d'estimation reposant sur un *rapport coût-bénéfices*. Ainsi, la quantité de temps et d'énergie à déployer en vue de vivre l'empowerment serait surévaluée par rapport aux gains potentiels ultérieurs.

La création d'un lieu physique de rassemblement

Deux principales catégories ont émergé : les *caractéristiques individuelles nécessaires* afin d'optimiser l'impact d'un lieu de rassemblement et les *répercussions positives* (voir Tableau 9).

Caractéristiques individuelles nécessaires. La création d'un tel lieu nécessiterait ainsi la réunion entre des étudiants partageant une *réalité* et un *niveau de connaissance similaire*. Ces éléments, à leur tour, permettraient une *meilleure compréhension* entre les étudiants.

Répercussions positives du lieu de partage. Une fois ces éléments en place, différentes répercussions positives pourraient être constatées. Ainsi, la création d'un tel lieu *faciliterait la communication* en permettant notamment aux étudiants de *vérifier leurs perceptions*, de pouvoir mieux évaluer une situation à première vue problématique et *d'exprimer leurs frustrations dans le but de maintenir un certain niveau d'espoir* face à leur réalité étudiante. Le fait de pouvoir partager leur réalité *soulagerait les inquiétudes*, *normaliserait l'expérience étudiante* et *briserait le sentiment d'isolement* souvent présent lors des débuts de la pratique clinique. Sur le plan relationnel, la *validation obtenue* par le groupe susciterait un *sentiment de sécurité* et de *confiance* nécessaire à la mobilisation individuelle et collective. En ce sens, ce partage mutuel procurerait ainsi aux étudiants un *sentiment de pouvoir* plus grand sur leur situation. Dans ce contexte, l'expérience des autres permettrait *l'élargissement des connaissances* et serait vécue comme une *expérience positive* enrichissante, notamment via la *résonance* entre les individus.

Tableau 9

Création d'un lieu : répercussions positives
(Moyens identifiés pour maximiser l'empowerment individuel en milieu académique et répercussions positives)

Thèmes	Sous-thèmes	Description
Caractéristiques individuelles nécessaires	Partage de la réalité facilitant la compréhension	Parce qu'on se comprend mieux : on a la même réalité. (En référence au local des stagiaires) On avait des collègues de travail qui vivaient les mêmes frustrations. (P1) Il y avait quand même des similitudes entre chacun. (...) Au niveau de l'empowerment, on était pas mal tous en practicum 1, en deuxième année, dans un questionnement existentiel. (P2)
	Niveau similaire de connaissances	Des collègues de psychologie de la même année. (P1) Au début du doctorat, en première ou deuxième année, quand on vivait nos premiers cours, premières évaluations avec des clients, on progressait ensemble dans le sens (...) nos connaissances se ressemblaient pas mal. (P2)
Répercussions positives	Facilite la communication	Des fois, juste d'être dans la même pièce avec une personne qui vit les mêmes choses que toi, ça facilite la communication. (...) Je pense que ça ouvre la porte à la discussion parce que tu es là de toute façon. (P1)
	Vérification des perceptions	Puis pour confirmer un peu mes pensées. (...) Peut-être que ce que je pense, c'est moi qui exagère, qui dramatise ou peu importe. (P1)

Tableau 9 (suite)

Création d'un lieu : répercussions positives
(Moyens identifiés pour maximiser l'empowerment individuel en milieu académique et répercussions positives)

Thèmes	Sous-thèmes	Description
Répercussions positives (suite)	Exprimer ses frustrations pour maintenir l'espoir	D'en parler avec eux, ça ne change rien. Ça ne va pas changer la situation, mais d'exprimer ces frustrations-là, c'est comme un petit sentiment d'espoir. (...) On voit la possibilité; il peut y avoir des changements. (P1)
	Partager ses frustrations pour donner un sentiment de pouvoir	Sentir que tu as du pouvoir sur quelque chose, une frustration, parce que tu peux en parler à quelqu'un. (P1)
	Résonance	Il y a une résonance. C'est qu'il y a quelqu'un d'autre qui pense comme toi. (P1)
	Apprendre des autres (milieux, expérience, etc.)	Je pense qu'on pourrait tellement apprendre des autres milieux. (...) On pourrait tellement bénéficier de l'expérience des autres. (P1) On apprenait de nos erreurs, mais des erreurs des autres aussi. (P2)
	Soulager les inquiétudes	Ça peut soulager plusieurs inquiétudes, plusieurs peurs. (P1)
	Normaliser l'expérience et briser la solitude	Bien, des fois, juste d'en parler avec une collègue qui va te dire « Bien moi aussi je suis anxieuse et insécure dans mon milieu »... On se dit « ah, ok, je ne suis pas toute seule. » (P1)
	Sentiment de validation	Je me sens validé. (P1)

Tableau 9 (suite)

Création d'un lieu : répercussions positives
(Moyens identifiés pour maximiser l'empowerment individuel en milieu académique et répercussions positives)

Thèmes	Sous-thèmes	Description
Répercussions positives (suite)	Favoriser la santé mentale	D'avoir, effectivement, un espace pour discuter de ces choses-là, surtout dans un contexte où il y en a qui veulent devenir des professionnels de la santé mentale... Quand leur propre santé mentale n'est peut-être pas... (P5)
	Sentiment de sécurité	Ce n'est pas épeurant. Je ne m'attendais pas à frapper un mur à chaque fois. (P1)
	Permet d'élargir les connaissances	On pourrait tellement bénéficier de l'expérience des autres. (P1)
	Favorise le sentiment de confiance	Je vais avoir peut-être plus un sentiment de confiance pour aller de l'avant. (P1) Tu dois créer des liens, des attachements avec autrui pour alimenter la cohésion... La confiance en les autres. (P2)
	La rencontre des autres comme expérience positive	On a plus d'espace pour se rencontrer et je trouve que c'était super positif de rencontrer mes collègues, de parler de mes dossiers avec eux. (P1) On parlait de ça, de voir comment on allait avancer, où est-ce qu'on allait faire notre prochain stage, si on aimait telle clientèle ou pas qu'on avait expérimentée... Donc euh, juste le fait d'être capable d'échanger dans un groupe... Avec des personnes qui ont connu tes buts. On se connecte vraiment bien. (P2)

Les répercussions sur les étudiants

Les analyses ont permis de mettre en lumière deux catégories de répercussions, soit les *répercussions positives* découlant de l'empowerment et les *répercussions négatives* engendrées par son absence.

Répercussions positives. Un acteur rapporte que l'empowerment lui procurait de l'énergie, ainsi qu'un certain *soulagement* (réassurance) quant à ses capacités à vivre l'empowerment (voir Tableau 10). Similairement, un autre étudiant précise l'impact positif de l'empowerment sur la *diminution du niveau d'anxiété* et l'*espoir* qu'il suscite. Parallèlement, il semblerait que le fait de vivre l'empowerment contribuerait à *augmenter la motivation* ainsi que la *mobilisation* des étudiants face à leur processus. Trois des acteurs associent l'empowerment au bien-être général. Ainsi, pour l'un l'empowerment représenterait une source de *bonheur eudémonique* en concordance avec ses valeurs, un *état de flow*, d'*enthousiasme* et de *vibration*, et pour un autre une manière de *se faire du bien*.

Répercussions négatives. Différentes *répercussions négatives* liées à l'absence ou à la présence partielle de l'empowerment ont été identifiées (voir Tableau 11). Deux acteurs ont soulevé l'aspect parfois *symbolique* du pouvoir d'agir. À cet effet, il semblerait que le fait de s'investir sans constater de changements dans une situation donnée amènerait certains étudiants à percevoir l'empowerment en milieu académique comme étant *illusoire*.

Tableau 10

Répercussions positives de l'empowerment

Catégories	Thèmes	Description
Répercussions positives	Soulagement	L'empowerment, on dirait qu'il m'amène un certain soulagement. (...) C'est un soulagement quand je vois que je suis encore capable de faire preuve d'empowerment. (P2)
	Bonne énergie	Donc, pour moi, l'empowerment c'est une bonne énergie. (P2)
	Sens et bonheur eudémonique	Ça aurait du sens. Je me dirais « Je fais quelque chose que j'aime, je suis dans la bonne dans ma vie. C'est du bonheur eudémonique vers mes valeurs. » (P3)
	État de flow, d'enthousiasme	Je disposerais ma formation de manière à susciter chez moi toujours cet état de flow, d'enthousiasme. (...) Si j'avais plus d'empowerment, je pourrais me mettre en situation de vibrer plus. (P3)
	Plaisir, sentiment d'accomplissement	Le plaisir, il serait beaucoup plus présent. (...) Ça augmenterait mon plaisir, mon sentiment d'accomplissement. (P3)
	EPW plus élevé	J'aurais un sentiment d'empowerment beaucoup plus développé. (P3)
	Motivation élevée	Ma motivation serait vraiment élevée... (P3)
	Mobilisation	Ça me mobiliserait. (P3)
	Fait du bien	Je pense que ça fait du bien au gens de croire et d'essayer. (P1)
	Soulager la peur	Je pense que ça peut soulager d'anxiété et de peur sur le moment. (P1)

Tableau 11

Répercussions négatives de l'absence ou la présence partielle d'empowerment

Catégories	Thèmes	Description
Répercussions négatives	Espoir	Parce que tu as quand même un petit espoir. Il y a quand même quand tu es en groupe et que les gens te supportent. (P1)
	Pouvoir d'agir symbolique	<p>Je pense que c'est un peu un mirage qu'ils vont nous donner sur le moment. Finalement, tu vois que c'est un peu vide. Que finalement ce ne sont pas de vraies répercussions, ce ne sont pas de vrais changements, parce qu'ils vont un peu détruire ce qu'ils ont promis. Ce qu'ils ont donné, ils vont l'enlever. C'est pour ça que je te dis que c'est vide. (P1)</p> <p>Je ne me sens pas opprimé, mais si on me parle vraiment « est-ce que vous avez le sentiment d'avoir du pouvoir d'agir? »... Symboliquement, oui, mais en réalité, peu. On fait semblant, un peu, d'avoir du pouvoir d'agir. L'illusion de la liberté, de nous prendre en mains, mais finalement... Ce n'est pas nous qui décidons vraiment. Ça fait du bien, ça nourrit le besoin d'autodétermination, mais c'est illusoire. (P3)</p>
	Démobilisation	<p>Là, je ne voulais plus faire d'efforts pendant un petit bout de temps-là. (P2)</p> <p>Oui, il y a un désengagement par rapport au pouvoir collectif, par rapport à mon pouvoir individuel même. (P4)</p>
	Résignation acquise	<p>Je pense qu'il y a une certaine résignation. (...) Je ne sais pas. On a comme cru qu'on allait perdre de toute façon. (P1)</p> <p>Finalement, j'ai arrêté d'essayer, de me battre contre mon environnement pour atteindre ma note de passage. (P2)</p> <p>Une forme de résignation acquise solide! Solide, solide... (P4)</p>

Tableau 11 (suite)

Répercussions négatives de l'absence ou la présence partielle d'empowerment

Catégories	Thèmes	Description
Répercussions négatives (suite)	Impuissance	<p>L'exemple que je viens de citer me donne un sentiment d'impuissance. On peut mettre une pression pour que ce soit honnête et que tout le monde ait sa chance, mais c'est biaisé. (P3)</p> <p>On se sentait impuissantes. Oui, vraiment. (P1)</p>
	Sentiment d'injustice	<p>La superviseure, elle avait supériorité sur nous. Donc, on ne pouvait pas rien dire : elle nous cotait, elle nous donnait notre résultat. On n'avait pas le droit de se justifier ou quoi que ce soit. Donc euh... Comment faire part de cette injustice? (P2)</p> <p>Je pense qu'il y a des sentiments qui sont beaucoup plus légitimes que ça qui sont peut-être un peu plus généralisés. Peut-être un peu d'injustice, tout ce qui est de l'impuissance. (P5)</p>
	Fatigue	<p>Si on est des psychologues brûlés, on est écoeuré... Ça ce n'est pas bon. Il faut que le psychologue soit une personne accomplie qui va pouvoir aider les autres à s'accomplir. (P2)</p>
	Développement compromis	<p>Comment pouvoir se développer, comment pouvoir créer, comment pouvoir se mobiliser quand on a l'impression continuellement d'être de pauvres idiots incapables de réfléchir pas soi-même et que toute idée est complètement stupide?! (P4)</p>
	Abandon d'un cours suite à l'attitude d'un professeur	<p>Elle s'est fait carrément répondre de cesser de poser des questions, que le cours était magistral et que c'était à lui d'enseigner. Et cette jeune étudiante a simplement quitté le cours. (P4)</p>

Tableau 11 (suite)

Répercussions négatives de l'absence ou la présence partielle d'empowerment

Catégories	Thèmes	Description
Répercussions négatives (suite)	Santé mentale des étudiants en péril	<i>(Suite de l'exemple précédent)</i> De se faire répondre comme ça, en première année... On ne se rend pas compte, mais ça peut détruire un étudiant. Ça détruit l'étudiant. L'étudiante est tombée malade. (P4)
	Perte de la mémoire collective de l'empowerment	En fait, il y a comme une perte de mémoire collective à quelque part. Comme si c'était non existant... Justement, dû au fait que les gens sont très, très individualistes et ce qu'il s'est passé avant, ça ne les intéresse pas vraiment. (P5)

Un acteur explique comment l'empowerment se veut ponctuel, limité dans le temps et donc, ultimement, perçu comme une promesse vide, comme un cadeau que l'on reprend. Un autre acteur raconte comment ce pouvoir instantané procurerait momentanément un faux sentiment de liberté et d'autodétermination, laissant ainsi croire aux étudiants qu'ils exercent un certain pouvoir alors que la réalité serait selon eux tout autre. D'autres acteurs soulignent combien cette situation d'empowerment symbolique précipite la *démobilisation*, le *désengagement*. À long terme, cette démobilisation se transformerait en une forme de *résignation acquise*, s'accompagnant d'un profond sentiment d'*impuissance* et de *déception*. Parallèlement, l'empowerment serait lié à la notion d'espace, c'est-à-dire d'un lieu physique mais également d'une disposition psychologique (espace relationnel). Ainsi, deux acteurs rapportent que le fait de ne pas être entendu ou de ne pas percevoir avoir l'espace pour s'exprimer engendrerait un *sentiment d'injustice*. Un autre acteur rapporte que devant un tel manque d'espace pour s'exprimer, certains étudiants seraient amenés à *abandonner un cours*. Il précise qu'au-delà de cet abandon, une situation similaire mettrait en péril la *santé mentale des étudiants* et *compromettrait même leur développement* professionnel et personnel. Rejoignant cette idée, un autre étudiant soulève combien la *fatigue* ressentie devient une entrave au sentiment d'accomplissement personnel. Et, conséquemment, au travail même du psychologue visant à accompagner les autres dans cette voie.

Discussion

La richesse des résultats met en lumière l'importance d'accueillir les récits liés à l'expérience étudiante. Par leurs connaissances académiques et expérientielles, ainsi que leur désir de se comprendre et de comprendre leur milieu, les acteurs de cette étude ont dessiné de nouvelles fenêtres, apportant ainsi un regard nouveau, une profondeur à un concept dont il est facile d'éluder la complexité. Le contexte de cet essai ne permettant pas d'entre-ouvrir chacune de ces fenêtres, une sélection a dû être effectuée. C'est dans ce contexte que l'autrice s'est autorisée à approfondir sa réflexion en tenant compte, bien sûr, de la cohérence avec les thèmes émergeant de la littérature scientifique. Les données recueillies dans le cadre de cette étude permettent de clarifier l'expérience ainsi que la compréhension qu'ont les cinq acteurs de l'empowerment. Les résultats permettent ainsi de répondre à la question de recherche, tout en précisant les constituantes fondamentales du pouvoir d'agir en milieu académique tel que perçu par les étudiants. Au-delà de cela, les différents récits et thèmes associés font émerger une association entre l'exercice du pouvoir d'agir et le développement de l'identité professionnelle. Cette section présente donc une articulation des données et de la littérature scientifique : proposition théorique d'une modélisation de l'empowerment et de son état opposé. À noter qu'il s'agit d'une hypothèse qui ne peut en aucun cas prétendre être exhaustive.

Les résultats susmentionnés nous amènent donc à proposer le *modèle du cyclone* pour illustrer les différents états de l'empowerment. L'image du cyclone a été retenue afin

d'illustrer le caractère dynamique de l'empowerment. Le discours des acteurs a permis d'identifier *quatre pôles*, ou positions, dans lesquelles tout acteur peut se retrouver. Chacun de ces pôles représente non pas une position statique, mais un *état temporaire* en perpétuelle renégociation et se trouve associé à deux éléments : (1) un niveau d'engagement ou de mobilisation; et (2) un scénario possible (voir Figure 1). Ainsi, voici les quatre pôles de l'empowerment (du niveau le plus élevé au niveau le moins élevé) :

- Empowerment optimal
 - Implique une mobilisation absolue
- Impuissance externe ou empowerment partiel
- Implique une mobilisation relative (individu)
- Impuissance interne
 - Implique une passivité relative (environnement)
- Impuissance globale
 - Implique une passivité absolue

Il est à noter que ces pôles représentent des états temporaires (voir Figure 2). Ainsi, un même individu pourrait vivre un état d'empowerment optimal dans une sphère de sa vie et parallèlement, un sentiment d'impuissance externe dans une autre. Notre proposition rejoint donc les propos de Swift et Levin (1987) selon lesquelles il est possible de vivre de l'empowerment dans un domaine et pas dans un autre. Il est plausible que différents facteurs contextuels pourraient venir influencer l'importance d'un domaine par rapport à un autre.

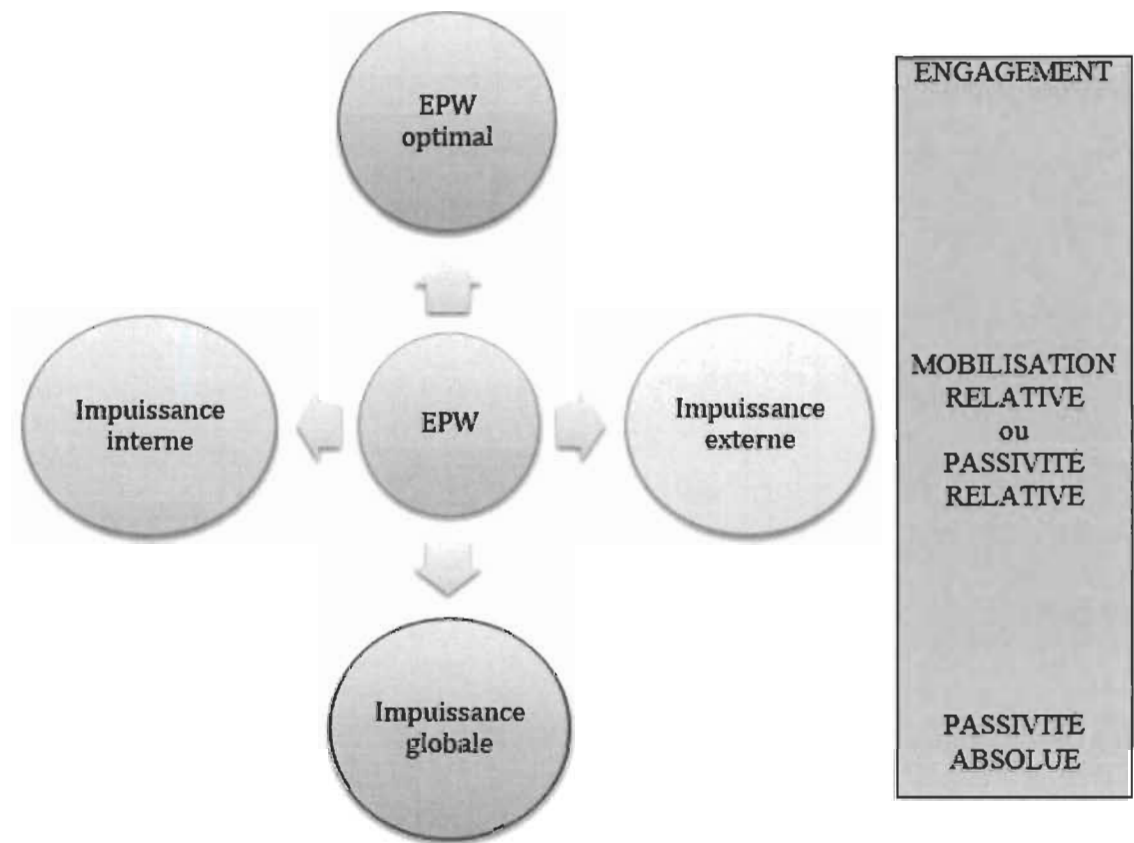


Figure 1. Les pôles et scénarios de l'empowerment : représentation graphique.

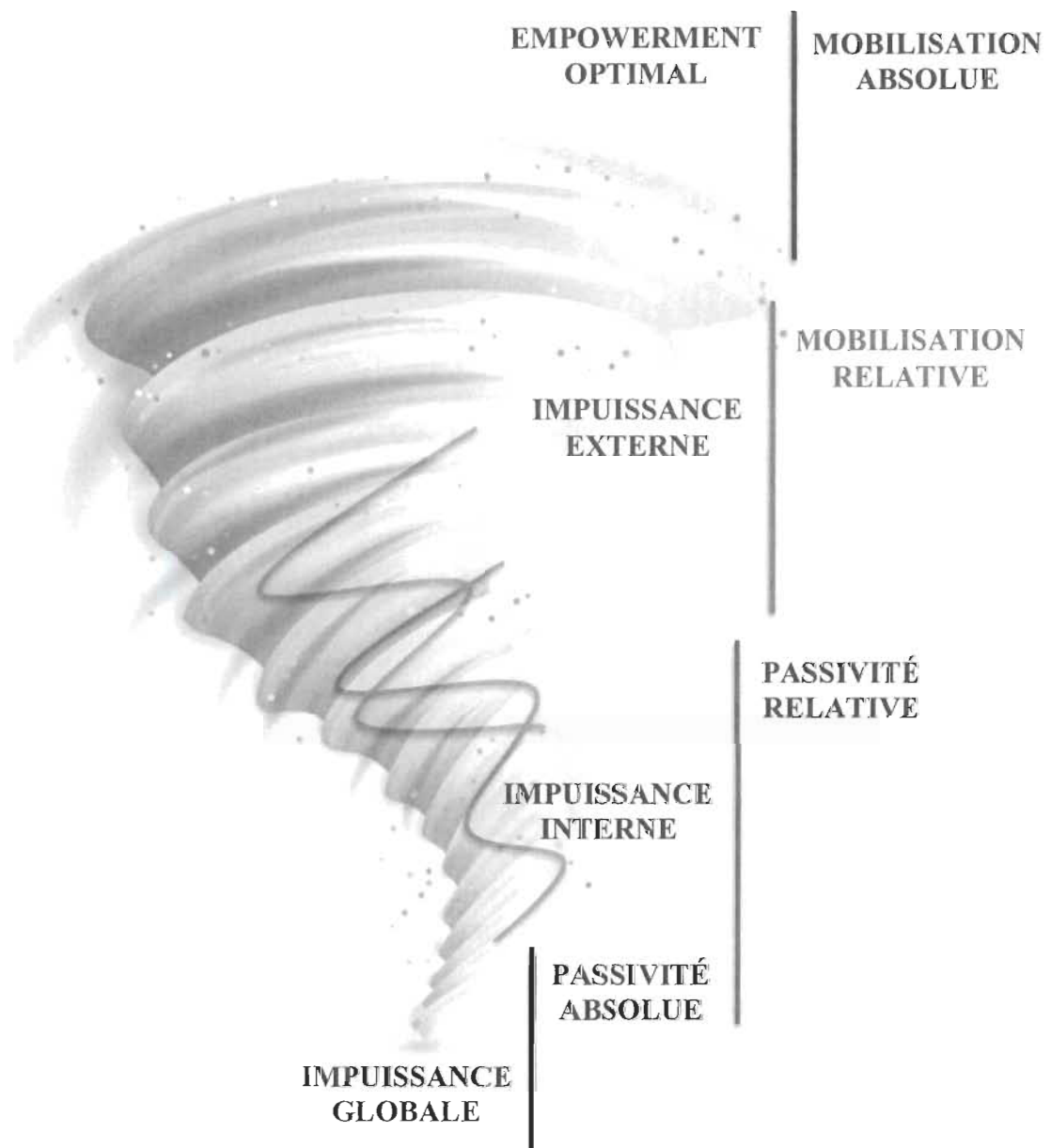


Figure 2. Les quatre pôles de l'empowerment.

Empowerment optimal OU scénario d'Alice au pays des merveilles

Situation idéale où l'individu et l'environnement présentent les caractéristiques essentielles à un pouvoir d'agir optimal. Ici, l'individu et le milieu sont en concordance; il y a dialogue et collaboration entre les acteurs. D'une part, l'individu se mobilise et,

d'autre part, l'environnement lui offre les ressources nécessaires à ses démarches d'émancipation qu'il soutient et valorise. Il s'agit de la zone où le pouvoir d'agir de l'individu est le plus élevé. Néanmoins, il convient de considérer l'avènement de l'empowerment optimal comme un phénomène de rare occurrence, puisqu'il nécessite une grande adéquation entre les ressources individuelles et environnementales.

Impuissance externe/exogène OU scénario du Vilain petit canard

Dans cette situation, l'individu présente les caractéristiques personnelles requises pour actualiser son pouvoir d'agir et pose des actions concrètes en ce sens, mais l'environnement se veut lacunaire en termes de support et/ou de ressources. L'individu qui prend action afin de faire valoir son pouvoir d'agir risque rapidement d'être perçu comme résistant ou coupable de la situation dans laquelle il se retrouve. Sur-responsabilisé de par sa différence qui déroge de la norme institutionnelle, il risque alors de devenir la cible de ses supérieurs hiérarchiques et/ou de ses collègues. Néanmoins, la combinaison de ses atouts (notamment sa capacité à sortir des sentiers battus et à aller chercher ailleurs les ressources nécessaires à l'exercice de son pouvoir d'agir) lui permet de vivre un empowerment partiel, caractérisé par un sentiment d'impuissance non pas interne mais plutôt externe (l'impuissance étant suscitée non pas par un déficit interne mais par l'absence « en apparence » de ressources disponibles dans le milieu).

Impuissance interne/endogène OU scénario du pauvre Bourriquet

Dans cette situation, l'environnement rencontre ou non les critères favorisant l'empowerment individuel mais, pour une raison ou une autre, l'acteur ne se mobilise pas.

Dans un premier cas, l'absence de mobilisation pourrait être due à une multiplication des tentatives d'empowerment ayant échouées et, de ce fait, entraîné une résignation acquise chez l'acteur concerné. Celui-ci, confronté à une absence récurrente de résultats malgré ses efforts se retrouverait temporairement dépossédé de ses moyens et de l'énergie nécessaire à la mobilisation individuelle. Dans ce premier cas de figure, un passage pourrait s'être opéré entre un état *d'impuissance externe* et un état *d'impuissance interne* alors considéré comme **acquis**. Ce type de scénario se produirait généralement au long court et dans un contexte où il y aurait eu initialement mobilisation ET absence prolongée de ressources dans l'environnement.

Dans un second cas, l'environnement offre les ressources et le soutien nécessaire afin que l'individu exerce son pouvoir d'agir. Dans ce deuxième cas de figure, l'individu, pour une raison ou une autre, ne posséderait pas les ressources internes nécessaires pour faciliter son pouvoir d'agir (contexte de vie, tempérament, etc.). L'environnement à lui seul, bien que soutenant, ne parviendrait donc pas à maintenir un niveau satisfaisant d'empowerment.

Impuissance globale OU scénario du puits sans fond

L'individu et l'environnement ne présentent pas les caractéristiques nécessaires à la concrétisation du pouvoir d'agir individuel ou collectif. Les possibilités d'empowerment sont minimales et l'individu se mobilise peu ou pas du tout. Si l'individu rapporte un sentiment, celui-ci sera très faible, de courte durée, temporaire et circonstanciel. Par exemple : sentiment d'empowerment à l'université augmente suite au sentiment d'empowerment de l'individu dans une sphère extérieure au milieu académique.

Il est à noter que ces états seraient dynamiques et temporaires. Ainsi, l'un pourrait passer d'un état d'empowerment partiel à un état d'empowerment optimal si, par exemple, l'arrimage entre ressources externes et internes augmentait favorablement. Dans ce contexte, le pouvoir d'agir semblerait indissociable de la notion de temporalité. A cet effet, on observerait une augmentation du sentiment de pouvoir d'agir au fil du temps et de l'avancée de l'étudiant à l'intérieur du cursus de son programme. La perception de pouvoir augmentant avec la fin des études, cela engendrerait possiblement un élan potentialisant ainsi le sentiment d'empowerment global sur le plan académique. Dans ce contexte, il semble que le temps, combiné à l'avancée à l'intérieur d'un programme, puissent jouer un rôle de modérateur de la relation (arrimage) entre les ressources internes de l'individu et les ressources du milieu (externes).

Il est possible d'observer que le cyclone peut suivre un mouvement ascendant (vers l'empowerment optimal) ou un mouvement descendant (vers l'impuissance globale). La

culture de l'institution, le type de gestion préconisé, tout comme les éléments de personnalité influenceraient la nature du dit mouvement (voir la section résultats pour de plus amples détails). Ces résultats, combinés à une revue de la littérature, permettent donc de dégager deux états additionnels au modèle du cyclone que nous nommerons respectivement : *l'état limite institutionnel* et *l'état centré sur la co-construction de savoirs*. Reprenant le modèle du cyclone mentionné ci-haut, chacun de ces états se veut dynamique. L'état limite institutionnel implique un mouvement vers le bas, et donc, un exercice restreint du pouvoir d'agir. A contrario, l'état centré sur la co-construction de savoirs propulse l'individu vers le haut, maximisant ainsi ses chances de vivre un empowerment optimal.

L'état limite institutionnel

L'état limite institutionnel représenterait un état régressé offrant peu ou pas d'opportunité à l'exercice du pouvoir d'agir individuel et collectif. Associé aux nouveaux types de gestion managériale issues du Taylorisme et du positivisme (Abry, 2009), cet état serait marqué par un clivage entre logique de rationalisation et logique professionnelle (Bied & Metzger, 2011), ainsi qu'entre *l'individu et le collectif*. Alors freinée sans pour autant éteinte, la pensée collective s'estomperait (Abry, 2009) en faveur d'un JE omnipotent, occasionnant ainsi une rupture entre l'individu et le collectif. Cette *rupture entre le JE et le NOUS* ne serait pas sans conséquence et la perte subséquente de l'idéal collectif serait à l'origine de la souffrance vécue par plusieurs (Biron, 2006). Souscrivant à un *déterminisme* certain, se produirait un passage de la responsabilité partagée à la

sur-responsabilisation individuelle (Genard, 2002). L'acteur concerné deviendrait alors seul responsable des maux d'un système entier, évinçant ainsi toute contribution institutionnelle. Cette centration sur le *pathos*, en opposition à l'*ethos*¹ nécessaire à la *position réflexive* que requiert l'intervention, s'accompagnerait alors d'une survalorisation d'un *JE objectivé, normalisé* (Simonet, 2009) au détriment de l'*unicité*. Cette négation du sujet rendrait impossible toute considération groupale (Abry, 2009). Terre stérile de l'*individualisme* (Abry, 2009; Richard, 2013), cette homogénéité serait l'étendard d'une *culture de performance* tant répandue dans nos sociétés (Richard, 2013). C'est dans ce contexte que la *standardisation* des méthodes et la principauté d'une *reconnaissance des résultats* (Richard, 2013; Simonet, 2009) au détriment des autres formes de reconnaissance (Richard, 2014), qu'il y aurait *recul quant à la réflexion* sur le collectif (Richard, 2014). Or, la présence d'un espace informel permettant le *dialogue* et le partage de *valeurs communes* serait essentielle à la *position réflexive*, elle-même nécessaire à l'exercice de la profession de psychologue. Similairement, la perte de valeurs communes et d'espace pour discuter de la pratique clinique affecterait le sens de l'action étudiante. L'absence de ces valeurs amènerait dans un premier temps une *perte de sens* quant à l'action posée (Richard, 2014) et soutirerait dans un temps second un substrat essentiel à la *cohérence identitaire*. Ce flou identitaire pourrait donc rendre difficile la *mobilisation* personnelle (et collective) en vue de l'exercice du pouvoir d'agir, ainsi que le positionnement déontologique du professionnel lorsque se présente un conflit de valeurs (Richard, 2014).

¹ Ruest (2007) « L'éthique vient du grec *ethos* qui signifie mœurs, morale ».

Parallèlement à ce constat, la *perte d'un objectif commun* engendrait une *perte de cohésion* entre les étudiants. Dans ce contexte, le collectif deviendrait donc *secondaire* et de plus en plus difficile à percevoir, à concevoir et à penser. Conséquence de ces nouveaux modes de gestion capitalistes, l'effritement du tissu social et du *sens collectif* expliqueraient que les regroupements de militants soient plus timorés (Bourassa & Fournier, 2004) et difficiles à envisager pour les étudiants. De plus, en misant sur la *performance individuelle*, le succès du collectif deviendrait également secondaire (Bourassa & Fournier, 2004). *L'appauvrissement du NOUS* et du *tissu social* précipiterait aussi *l'isolement professionnel*. Cette compartimentalisation à l'intérieur d'une même institution, d'un même département voire d'un même programme d'étude ou d'une cohorte d'étudiants contribuerait à la *perte de sens* rapportée par les étudiants en psychologie et priverait les étudiants d'une richesse qui ne serait possible que par le partage de points de vue différents (Biron, 2006). D'ailleurs, les acteurs rapportent se retrouver fréquemment ensevelis par une kyrielle de tâches non liées aux activités cliniques. Plus précisément, l'accent mis sur la recherche au détriment de la clinique et des aspects relationnels de l'intervention, combiné au manque de temps rapporté par les acteurs, semblerait difficile à conjuguer, particulièrement pour les étudiants inscrits au profil intervention du programme de doctorat en psychologie. Un étudiant raconte :

« D'avoir un sens... Ce qui m'a amené aux études, c'était vraiment que je m'apercevais que je prenais plaisir à lire des choses en psychologie. Au baccalauréat, j'avais plus de temps, j'avais moins de contraintes. Là, j'ai plus de contrainte, donc je vibre moins parce que j'ai trop de choses à faire. Si je pouvais, le temps que je peux aller aux études faire tout ce qui me fait vibrer, ça serait super! Ça aurait du sens. Je me dirais que je fais quelque chose que j'aime. C'est du bonheur eudémonique d'aller vers ses valeurs. [L'empowerment] c'est d'aller vers, ça permet d'aller vers ses valeurs. »

À la lueur de ce récit, il appert que la perte de sens subséquente, combinée à une absence ou une *faible reconnaissance existentielle* – ou encore à un *choc des épistémès* (écart entre valeurs personnelles et valeurs institutionnelles, entre pratique et théorie) (Richard, 2013) – pourrait *in extremis* précipiter la venue de trois comportements. Premièrement, l'adhésion aveugle aux règles au détriment d'un comportement éthique (Grenier, Bourque, & St-Amour, 2016) pouvant même pousser certains individus à s'allier contre un ou une collègue¹ (Unger, 2018). Une participante explique combien les règles administratives concernant la réservation des locaux font parfois obstacle à l'apprentissage. Un jour, tout en respectant les règles, elle aurait pris des détours afin de pouvoir avoir accès à un local mieux adapté aux cours expérientiels et, ainsi, améliorer le confort du groupe. Certains de ses collègues l'auraient par la suite dénigrée, condamnant ses actions qui sans y déroger contournaient les règles. Deuxièmement, l'apparition d'une marge de manœuvre clandestine en faveur du maintien de la cohérence morale de l'individu (Abry, 2009; Gagnier, 2020; Grenier et al., 2016; Richard, 2014). Par exemple, un étudiant en stage dans un milieu qui ne lui permet pas de rencontrer toutes les exigences en termes d'heures de supervision totale pourrait être amené à transposer des heures effectuées dans un autre domaine de son stage. Troisièmement, une démobilisation face au projet concerné (Girard, 2009; Morin, 2008a; Morin, Gagné, & Cherré, 2009). Une participante raconte une expérience inconfortable vécue avec une superviseure de stage dans le cadre du doctorat. Elle explique combien ses collègues et elle-même se sont

¹ Unger (2018) nomme ce phénomène le *mobbing*, c'est-à-dire l'adoption par l'environnement (collègues ou hiérarchie) de comportements hostiles se déroulant sur une période minimale de six mois à raison d'au moins une manifestation semaine.

empêchées d'entreprendre des démarches afin de mettre fin au malaise qu'elles vivaient, croyant que leurs efforts ne serviraient à rien et étaient voués à l'échec. Dans ce contexte, empowerment et accomplissement personnel sembleraient indissociable (Hatcher & Laschinger, 1996). À ce sujet, un autre participant ajoute :

« Et donc, vivre un état de bonheur, de bien-être, d'accomplissement. Je suis sûr que c'est très positif pour la formation et au niveau social, ça crée des psys qui sont bien formés, bien dans leur tête, dans leur peau et c'est nécessaire. Si on arrive, on est des psys brûlés. Ça, ce n'est pas bon. Il faut que le psy soit une personne accomplie qui va pouvoir aider les autres à s'accomplir. »

Cette notion de bonheur au travail semble indissociable de l'empowerment. Comme l'explique Morin (1999), le sentiment d'accomplissement et le plaisir ressenti dans l'exercice de sa profession contribuent à donner du sens aux actions. Dans ce contexte, la perte de sens pourrait ainsi entraver le bon déroulement des activités liées à la profession (Bonnet, 2005; Richard, 2013). De plus, la présence simultanée de la perte de sens et l'absence de reconnaissance constituerait une entrave majeure à l'exercice du pouvoir d'agir. En effet, comme la littérature le démontre pour les travailleurs, ce duo mortifère précipiterait l'émergence d'une *souffrance psychique* chez les étudiants. Au fil du temps, apparaîtrait donc une position de soumission et de passivité que nous nous proposons de nommer : la *dystonie réflexive fonctionnelle*. Ce concept s'inspire des travaux de Alvesson et Spicer (2016) sur la stupidité fonctionnelle. Toutefois, contrairement à ce dernier concept qui pourrait être défini comme le fait de travailler en silo et de ne plus se questionner sur la raison d'être du dit travail (Bélangier & Lemieux, 2019), la dystonie réflexive fonctionnelle impliquerait également une dimension liée à l'économie des ressources.

Dans ce contexte, il convient de réfléchir la *dystonie réflexive fonctionnelle* comme une défense du moi destinée à anesthésier la pensée et à préserver l'intégrité du moi. Plus précisément, la *dystonie réflexive fonctionnelle* pourrait être définie comme une interruption momentanée des processus réflexifs visant, à court terme, à préserver l'ego, le sens, la cohérence interne ou certains aspects identitaires. Une telle situation pourrait alors s'avérer adaptative en termes d'économie d'énergie à court terme, mais délétère à plus long terme puisque menant généralement à la *résignation acquise ainsi qu'à un désinvestissement identitaire*. Devant l'absence prolongée de résultats ou la présence récurrente de vaines tentatives d'exercer son pouvoir d'agir, l'étudiant serait ainsi amené à diminuer sa mobilisation, à quitter sa position réflexive, à ne plus interroger le sens ou la raison de ses actions et à entrer en mode économie des ressources (temps, énergie). Ce faisant, ses chances de vivre l'empowerment s'en trouveraient amoindries voire réduites à néant, le prédisposant ainsi au long court à l'épuisement étudiant. De plus, tel que l'explique Richard (2014), lorsque le lien entre un individu et son milieu devient de jour en jour plus problématique, celui-ci éprouverait davantage de difficultés à satisfaire ses besoins ou à utiliser les ressources disponibles pour soutenir son bien-être (Richard, 2014). Le parcours doctoral ne semble donc pas échapper à cette réalité et il convient de comprendre ces mécanismes comme s'ajoutant à un niveau de stress souvent déjà bien élevé.

Études universitaires et stress

En effet, les effets délétères des études universitaires sur la santé mentale des étudiants sont bien documentés. Une étude de Adlaf, Gliksman, Demers et Newton-Taylor (2001) montre d'ailleurs que le niveau de détresse psychologique des étudiants s'avèrerait nettement supérieur à celui de la population générale. De plus, la nature relationnelle de la profession, le climat de performance propre aux programmes universitaires compétitifs, la charge de travail élevée (Huneault, 2019), les problèmes relationnels, une charge mentale élevée et le manque de sommeil (Pougnet & Pougnet, 2017) prédisposeraient les étudiants à vivre de l'anxiété. Parallèlement, la poursuite des études au cycle supérieur prédisposerait les étudiants à développer au fil du temps un problème de santé physique ou psychologique (Hyder, 2006).¹ Bien au-delà des effets qu'entraîne l'état limite institutionnel sur l'empowerment étudiant, il semblerait que les répercussions à considérer pourraient décupler les risques quant à la santé globale des étudiants.

Empowerment et développement de l'identité professionnelle

Hurst (2001) explique qu'un individu appelé à sacrifier, trahir ou nier ses valeurs – lesquelles font partie inhérente de l'identité globale – souffrira de la perte d'une part de

¹ Goplerud (1980) explique que la manière dont une université choisit de traiter ses étudiants (attitudes, etc.) influencerait de manière significative le stress vécu par ces derniers. Baird (1969) ajoute quant à lui qu'une relation tendue avec l'université pourrait affecter le fonctionnement psychique, précipiter le niveau de stress et diminuer le moral.

lui-même. Ces pertes, même si temporaires, constitueraient de microruptures identitaires¹. Riopel (2006) explique que la dimension sociale de l'identité professionnelle implique nécessairement l'appartenance à une communauté et met en évidence l'importance du groupe sur la capacité de l'individu à intérioriser les modèles sociaux associés à sa profession. Pellanda Dieci, Weiss et Monnier (2010) précisent :

Si cette dimension sociale de l'identité se définit par le « nous », l'identité psychologique s'exprime en « je » et s'appuie sur la singularisation de l'individu. Dans une formation professionnelle, la présence simultanée de ces deux dimensions de l'identité est essentielle pour que celui qui exerce le métier reste lui-même alors qu'il assume son rôle professionnel. (p. 1)

Dans ce contexte, il appert que les *ruptures identitaires* engendrées à la fois par le choc des valeurs, ainsi que la rupture JE-NOUS, pourraient ultimement venir freiner le *développement de l'identité professionnelle*. De plus, l'axe relationnel du travail du psychologue impose une réflexion éthique sur le sens même de l'action (Truong-Minh, 2017). Les résultats de la présente étude appuient l'importance du *sens dans l'action* - lequel ne pourrait être maintenu que par une réflexion sur et dans l'action (Perrenoud, 2001) - et lui confèrent même un rôle majeur dans la perception du sentiment d'empowerment. Or, n'échappant pas à la culture dominante du chiffre, de la performance et de la technicité (Truong-Minh, 2017), le milieu universitaire, par les contraintes qu'il impose, exercerait des pressions dont les répercussions s'avéreraient délétères au

¹ Selon Gohier et Alin (2000), l'identité professionnelle représenterait une composante de l'identité globale qui implique simultanément une dimension psychologique et une autre sociale. Elle reposerait sur trois composantes : les « relations de travail », « le monde vécu du travail », ainsi que les trajectoires professionnelles et perceptions de l'avenir (Fray & Picouneau, 2010). De plus, l'identité professionnelle représenterait une composante essentielle de la qualité de vie au travail. (Fray & Picouneau, 2010).

développement de l'identité professionnelle des étudiants (voir microcycle #2). Cette identité professionnelle représenterait une pierre angulaire du développement du *sentiment d'appartenance à un groupe socioprofessionnel* donné. Plus encore, l'identité professionnelle serait intimement liée à l'*agir professionnel* (Richard, 2014). Ainsi, en l'absence d'une identité professionnelle solide, il deviendrait ardu pour un étudiant :

- 1) d'exercer son jugement professionnel¹ en intégrant l'ensemble de ses savoirs théoriques et cliniques;
- (2) d'assumer une vision qui lui est propre des enjeux de l'intervention;
- et (3) de soutenir l'expertise de sa profession dans les contextes de normalisation des pratiques (Mercier, 2012). Parallèlement, les organisations amèneraient également parfois les intervenants à adopter des comportements opposés aux valeurs professionnelles de par l'instauration de contre-standards allant à l'encontre des normes éthiques en place pour une profession donnée (Zaddem, 2010). Pourtant, il relève généralement des employeurs de mettre en place les conditions nécessaires afin que leurs salariés puissent respecter leur code de déontologie (Simard & Morency, 2005). Ceci soulève donc une réflexion quant au rôle de l'institution académique : ne devrait-elle pas aussi favoriser le respect des aspects déontologiques particulièrement chez les étudiants en formation?

¹ Lafortune et Allal (2007, p. 4) définissent le jugement professionnel comme « un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. » Lacombe (2010, p. 21) précise que ce processus est « influencé par des aspects logiques, psychologiques, sociaux, juridiques, et même politiques. » Pour Legault (1999), le jugement professionnel constitue une pierre angulaire favorisant la compréhension de ce que représente l'autonomie professionnelle et de la responsabilité de l'intervenant face au client.

En somme, au-delà des effets immédiats sur l'empowerment étudiant qu'il soit individuel ou collectif, le risque déontologique semble inévitable. Et la souffrance générée par cette tension entre normes déontologiques et prescriptions institutionnelles risque d'affecter non seulement les dimensions physique et psychique (jugement), mais également les services dispensés par les intervenants (Richard, 2013). Ainsi, la fragilité de l'identité professionnelle pourrait, lors de l'évaluation par exemple, entraîner le glissement vers un jugement normatif des clients (Truong-Minh, 2017).

Il est important de concevoir le cyclone descendant non pas comme un mouvement unique, mais plutôt comme la coexistence potentielle de différents petits cyclones. Ainsi, l'état limite institutionnelle présenterait deux microcyclones (voir Figure 3) : le premier touchant l'estime personnelle (voir Figure 4) et donc, le cœur de l'individu, et l'autre, concernant le développement de l'identité professionnelle (voir Figure 5).

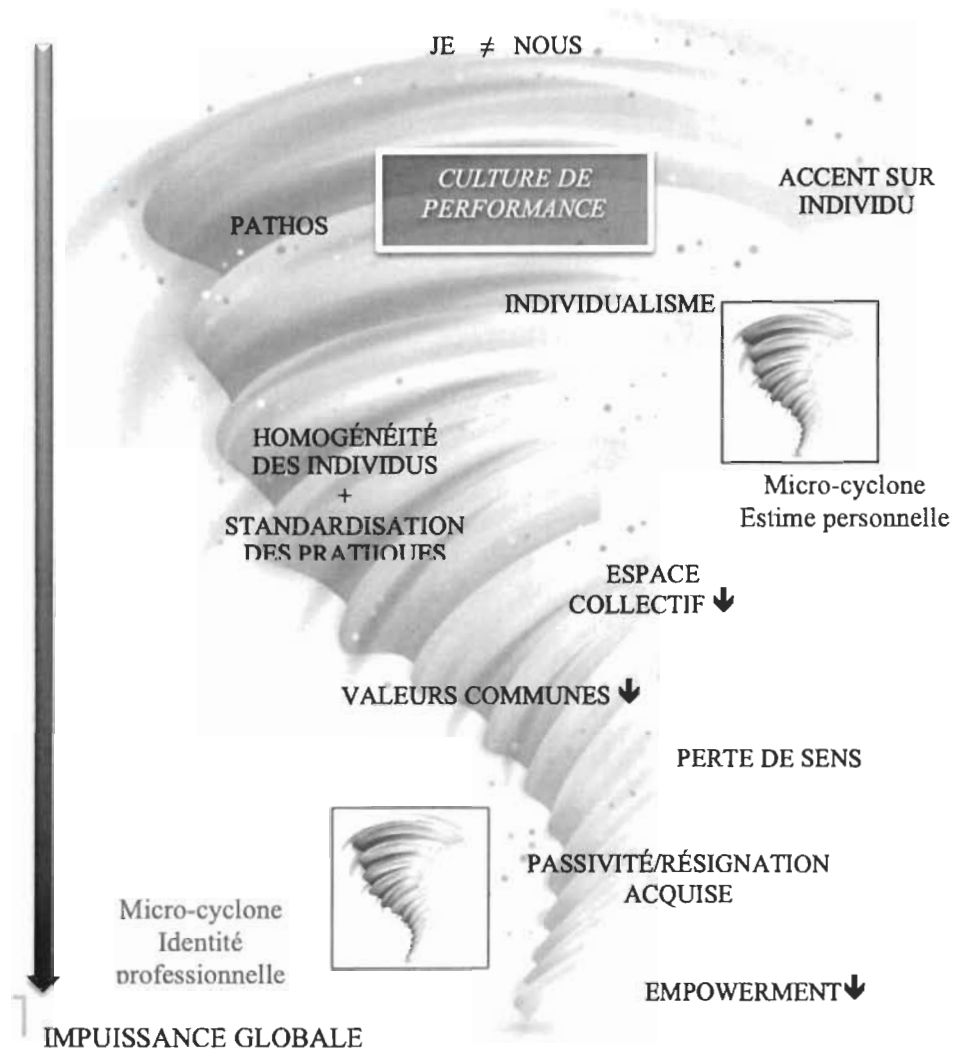


Figure 3. Cycle de l'état limite institutionnel ou cyclone descendant.

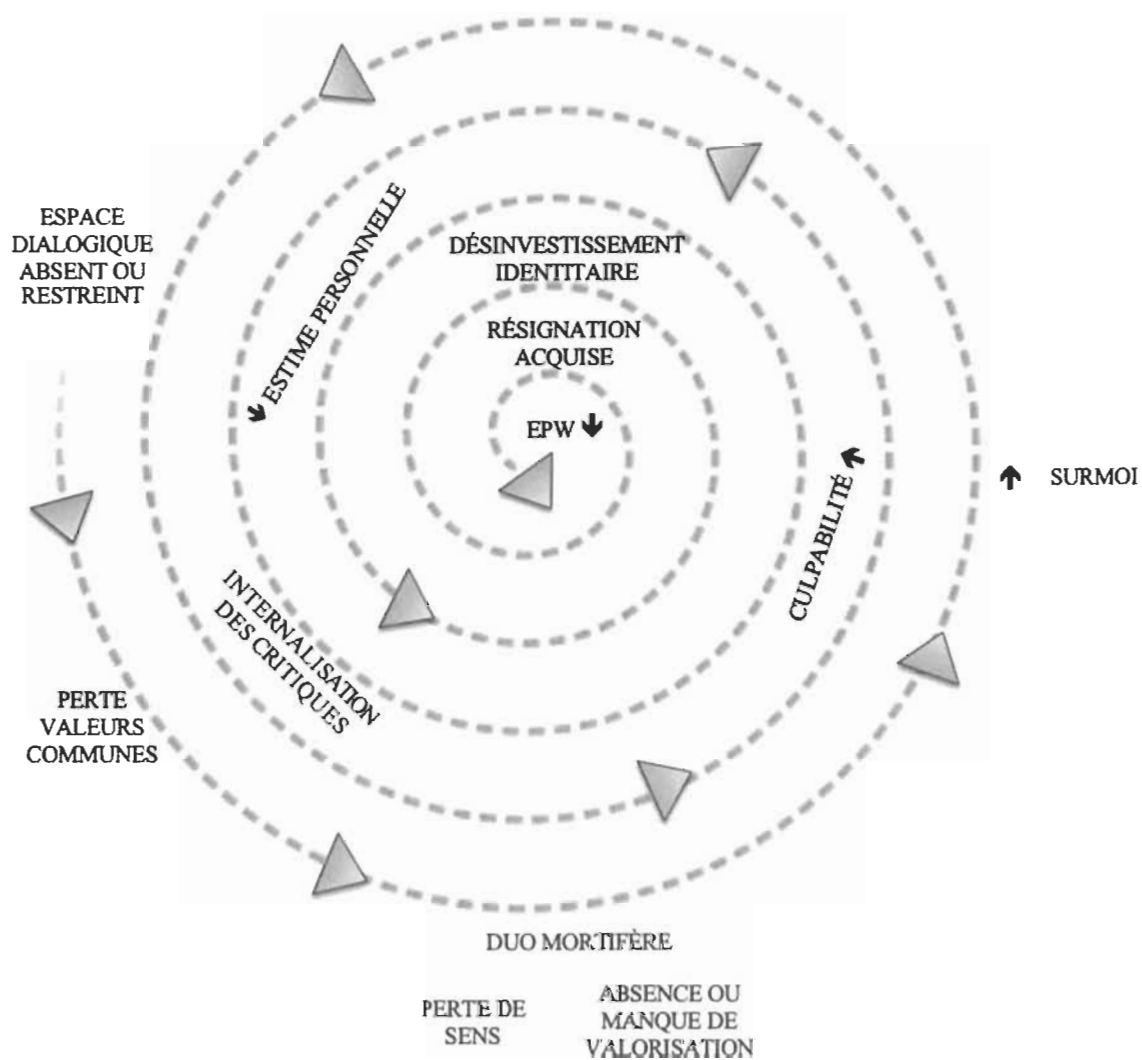


Figure 4. Microcyclone illustrant les possibles répercussions sur l'estime personnelle.

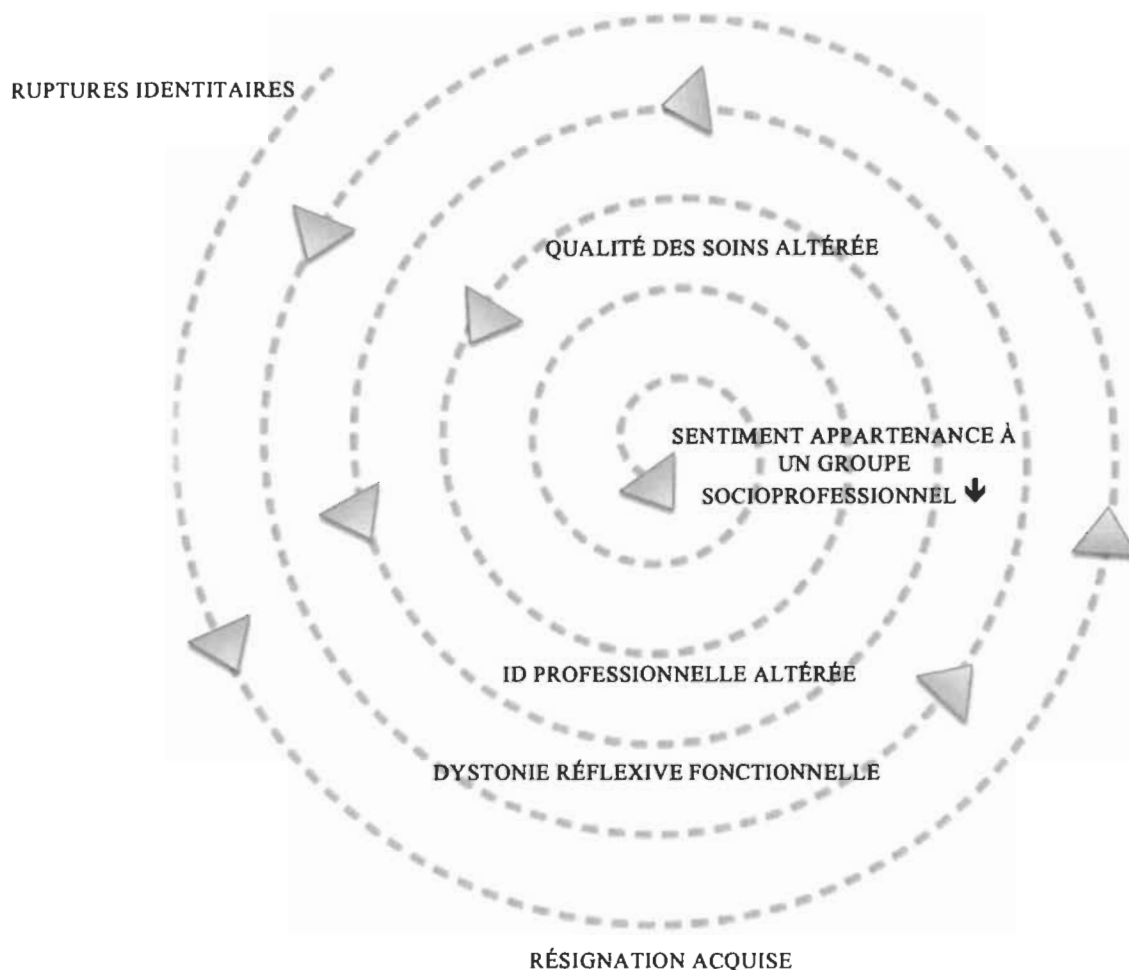


Figure 5. Microcyclone illustrant les possibles répercussions sur l'identité professionnelle.

La Figure 4 se veut d'abord et avant tout une proposition des effets délétères potentiels de l'état limite institutionnel sur l'estime personnelle et, ultimement, l'exercice du pouvoir d'agir des étudiants. En observant le graphique, il est possible de constater que la perte d'espace dialogique, ou encore sa mutation en un lieu de contrôle des comportements récalcitrants aux normes instituées par la Nouvelle Gestion Publique (NGP), il y a perte de valeurs communes. Comme il est mentionné plus haut, cette diminution des valeurs communes, lorsque combinée au *duo mortifère* (perte de sens et

absence/manque de valorisation) potentialiserait le surmoi. Introjectant alors les critiques de l'environnement ou encore le sentiment d'inadéquation engendré par le manque de reconnaissance, l'individu serait amené à vivre une culpabilité (Girard, 2009) considérable devant son incapacité à concilier ses valeurs personnelles aux exigences institutionnelles. Parallèlement, le fait de se voir imposer des valeurs dépourvues de sens ou d'en sacrifier d'autres considérées comme importantes contribuerait au malaise vécu (Girard, 2009). La souffrance subséquente pourrait alors se traduire par de l'anxiété, des maux physiques, des sentiments de frustrations, voire même l'épuisement professionnel etc. (Girard, 2009) et engendrer des ruptures identitaires. Ainsi, les conflits de valeurs toucheraient directement l'identité professionnelle (Chénard & Grenier, 2012; Dierckx & Gonin, 2015). En retour, cela entraînerait une diminution de l'estime personnelle. Croyant de moins en moins en ses capacités à vivre de l'empowerment ou à obtenir certains résultats, l'individu se démobiliserait peu à peu. Au long court, la perte de cohérence avec les valeurs identitaires favoriserait l'apparition d'une résignation acquise de manière à protéger l'étudiant toute atteinte ultérieure à son identité et lui permettre de préserver une forme de cohérence interne. Cette proposition rejoint la littérature qui montre que l'absence de pouvoir de décision serait associée à l'épuisement professionnel (Ozar, 1982) et que confronté à la négation de sa conscience individuelle et morale, l'individu le respect qu'il éprouve envers lui-même diminuer, et ce, tout en ayant le sentiment qu'il ne sera pas entendu (Hurst, 2001).

Il convient d'interpréter les propositions ci-haut en lien avec la nature même du service que rendent les candidats au doctorat en psychologie. En effet, le symbolisme que porte la relation thérapeutique (Autès, 1998), les savoir-faire associés aux dimensions narrative et affective de la profession (Ion & Ravon, 2005), le caractère non tangible de l'intervention (Soulet, 1997), les divorces épistémiques existant au sein même de la profession (Raoult, 2006), l'assujettissement de la discipline au monde universitaire (Guillec, 1991), ainsi que la paramédicalisation de la profession (Conrath & Ouazzani, 2020; Meyer, 2011) complexifieraient également le développement de l'identité professionnelle des étudiants.

Parallèlement, la question de l'empowerment chez les candidats au doctorat en psychologie nous semble indissociable de la notion de *professionnalité*¹ qui, selon Jorro (2011) constitue un enjeu central des formations visant à former des professionnels, puisqu'elle favorise le « positionnement professionnel » et pourrait prévenir les situations de démobilitation ou de décrochage. Jorro et De Ketele (2011, p. 9) définit la professionnalité comme :

la caractéristique de tout professionnel cherchant à se développer professionnellement, voire à se perfectionner tout au long de son activité professionnelle en faisant l'expérience de tâtonnements qui conduisent à des restructurations du soi professionnel.²

¹ Pour Bonnet (2005), la professionnalité représente l'union entre le rationnel et le sensible. Cette professionnalité se développerait grâce à une dialectique individu/collectif. Cette position de Bonnet questionne donc le devenir de la professionnalité lorsqu'une rupture s'installe entre le JE et le Nous.

² Pour Ravon (2010), la professionnalité fait référence à l'art de « faire face aux difficultés rencontrées » dans l'exercice d'une profession.

Rappelons que la professionnalité étant élaborée autour de deux axes sémantiques, maîtrise des savoirs et méthodes ainsi que composante transactionnelle (Couturier & Chouinard, 2008), la relation à l'autre deviendrait primordiale dans l'élaboration de l'identité professionnelle (Soulet, 1997). Dans un tel contexte, le collectif agirait donc à la fois comme *régulateur émotionnel* de par l'espace de partage qu'il crée (Bied & Metzger, 2011) et, parallèlement, serait nécessaire à la *co-construction des savoirs* (voir Figure 6) permettant ultimement une meilleure gestion des conflits de valeurs ou tensions rapportés (Ravon, 2010) par les étudiants lorsque les requêtes ou contraintes du milieu sont en dissonance avec les valeurs individuelles. Tel que Ravon (2010) l'explique, lorsque surgit une crise de professionnalité, l'intervenant ne peut devenir sujet qu'en association à un collectif, à ses pairs. Ce collectif, une fois formé, permettrait ainsi la réappropriation du savoir-faire propre à toute profession et consoliderait l'éthique professionnelle en favorisant une compréhension plus approfondie de soi et de la situation dans laquelle l'intervenant est impliqué. « Dispositifs de construction collective de la subjectivité professionnelle » (Ravon, 2010, p. 6), ces espaces de réflexions collectives viendraient ainsi soutenir le développement de l'identité professionnelle. Une participante souligne les répercussions positives du collectif en ces mots :

« Je pense que ça peut soulager beaucoup d'anxiété et de peur sur le moment. Il y a quand même une notion d'espoir quand tu es en groupe et que les gens te supportent. (...) Ça crée aussi des groupes où tu te sens écouté face à tes problèmes, parce que ça te donne des opportunités de discuter avec des gens qui ne pensent pas comme toi. »

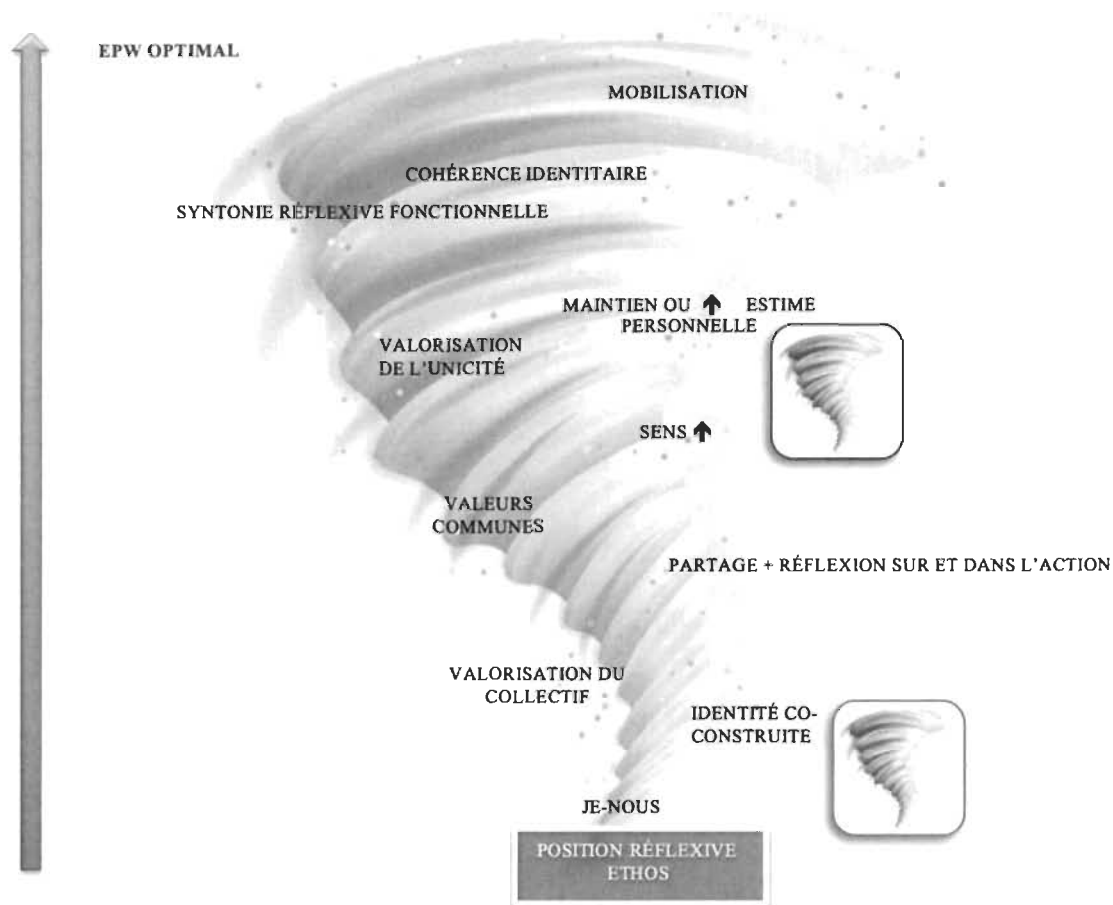


Figure 6. Cycle de l'état de co-construction des savoirs.

Ces propos illustrent bien le rôle de l'interaction Je-Nous (individu-groupe) sur le développement de l'identité professionnelle (Anadón, Bouchard, Gohier, & Chevrier, 2001; Gingras, 2018). Le Boterf (2017) souligne d'ailleurs que les compétences collectives sont indispensables aux compétences individuelles et vice versa. À cet effet, la modification positive de l'identité du sujet serait indissociable de la qualité de ses interactions. Lorsque constructives et bienveillantes, ces interactions permettraient une réduction des tensions (Morin, 1999) engendrées par des valeurs conflictuelles

(individuelles vs institutionnelles), menant ainsi à une gestion plus optimale de la situation qui pose problème. Globalement, en permettant cette gestion plus optimale, le collectif favoriserait à son tour le maintien du *sens de l'action*¹ (Lemire-Auclair, 2016) et donc, de l'empowerment². Parallèlement, la *reconnaissance* par l'environnement des actions posées en vue d'une autonomisation et d'exercer son pouvoir d'agir potentialiserait le *sens* dans l'action. Ces résultats rejoignent les écrits scientifiques (Morin, 2008b) qui expliquent qu'entretenir des relations de qualité avec son milieu et qu'être reconnu à sa juste valeur contribueraient à maintenir le sens au travail. À ce sujet, Morin (2008b) précise l'importance de dialogues authentiques et de discussions intéressantes afin de maximiser les relations positives. Un élément récurrent dans le discours des acteurs concerne d'ailleurs la reconnaissance des différentes approches dans le cadre de la formation en psychologie. Une participante explique :

« Une autre chose, dès la première année, ils nous demandent de choisir soit l'approche psychodynamique, soit l'approche cognitive-comportementale. Et, tu dois rester collé à cette option-là pour ton stage et l'année d'après. Il n'y a pas de possibilités, durant ton stage, d'avoir un esprit intégratif. »

Cet exemple illustrant un phénomène propre à l'exercice de la profession du psychologue, soit le choix d'une approche, rejoint d'ailleurs les propos de Raoult (2006). Il explique que la fétichisation des approches en psychologie nourrirait un certain clivage

¹ Morin, Gagné et Chérré (2009) définissent le sens au travail comme d'une part l'accordage entre la perception qu'un individu a de lui-même et de ses valeurs, et d'autre part, entre le milieu de travail dans lequel il évolue et les tâches liées à sa profession. Lemire-Auclair (2016) explique que la perte de sens se produit lorsque l'individu constate un écart entre ces pôles. Cet écart serait à l'origine d'une souffrance.

² Lemire-Auclair (2016) ajoute que de tels espaces (collectifs) favorise à la fois la reprise de pouvoir, ainsi que la perception qu'a un individu quant à ses capacités à concilier les écarts mentionnés ci-haut.

de l'identité professionnelle. Selon l'auteur, ce clivage serait alors vécu comme paradoxal puisqu'il opposerait identité personnelle et un positionnement contradictoire.

À la lueur de ces éléments et des résultats de la présente étude, la reprise ou l'exercice du pouvoir d'agir semblerait ainsi intimement lié au maintien du sens de l'action, à la notion de professionnalité et au développement de l'identité professionnelle.

Dans l'état de *co-constructions des savoirs* (voir Figure 7) (Gingras, 2018), l'articulation entre le JE et le NOUS étant maintenue, il y a *reconnaissance* et *valorisation* simultanée de l'individuel et du collectif. L'espace de partage permet ainsi de maintenir la *position réflexive* nécessaire à l'intervention et offre un espace d'échange facilitant le *maintien du sens*. Comme l'explique Gingras (2018), en posant le regard sur le merveilleux (l'unicité) en chaque acteur, la créativité est déployée et potentialisée par la richesse de chacun. Se sentant valorisé, les *comportements de bienveillance* envers soi-même sont mis de l'avant, l'estime personnelle se trouve bonifiée, la *mobilisation* augmente et les *chances d'exercer son pouvoir d'agir* aussi. Ces résultats convergent également avec les travaux de Morin (2008a) qui explique que trouver un sens à son occupation serait associé à des « états psychologiques positifs » tels que le « bien-être et l'engagement affectif ». Parallèlement, et même si la santé mentale ne constitue pas une variable à l'étude dans le présent essai, il est plausible d'avancer que la possibilité de vivre des expériences d'empowerment durant la formation doctorale constitue un facteur de prévention de la santé mentale étudiante. La littérature révèle d'ailleurs que

l'empowerment des employés constitue un moyen efficace d'amoindrir les effets néfastes liés à des conditions de travail stressantes (Spreitzer, 1995).

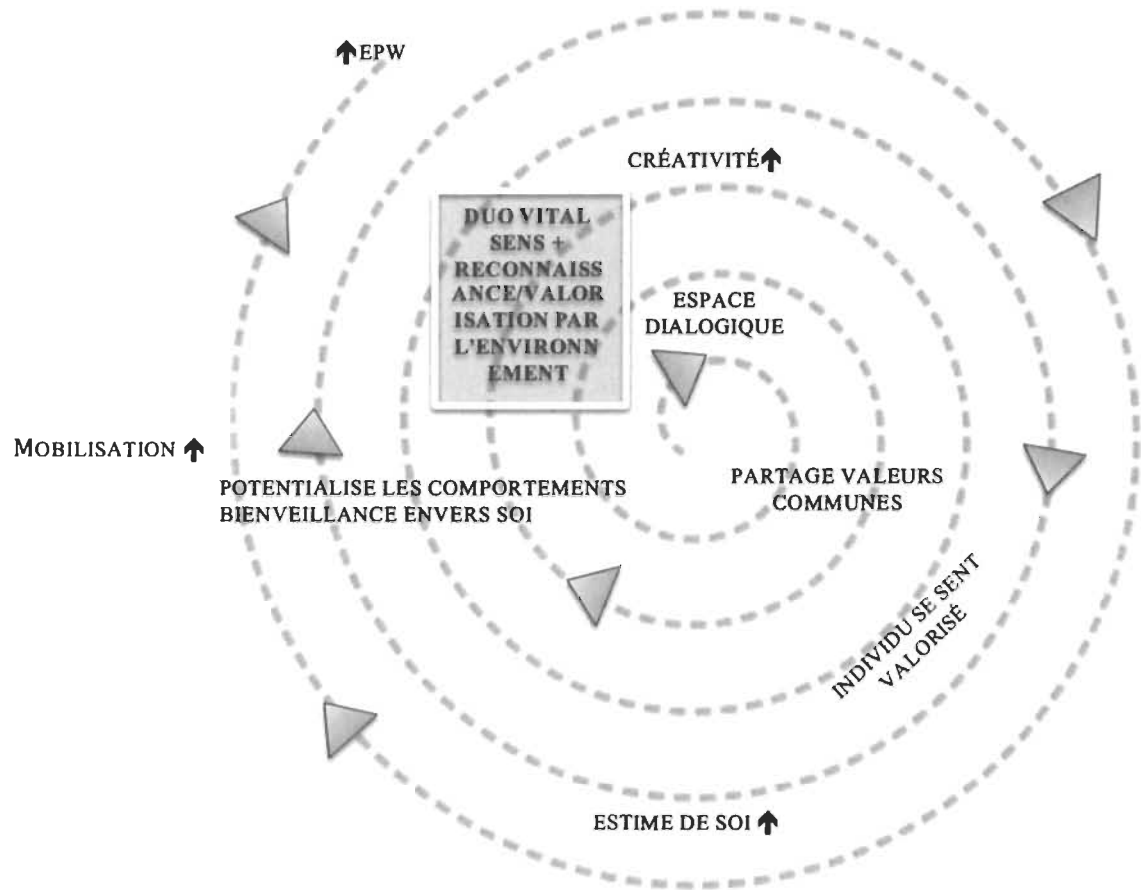


Figure 7. Microcyclone des effets potentiels de l'état de co-construction des savoirs sur l'estime personnelle.

Bien entendu, les cyclones susmentionnés doivent également être interprétés avec nuance. En effet, si l'espace dialogique semble une pierre angulaire de l'exercice du pouvoir d'agir, il n'en demeure pas moins que les différents facteurs individuels susmentionnés, dont notamment le tempérament (voir section résultats), influencent également cette dynamique. Dans ce contexte, il devient évident que la participation à un

état de co-construction de savoirs nécessite une ouverture, une flexibilité, une empathie, ainsi qu'une capacité à percevoir les opportunités d'empowerment, et ce, particulièrement lorsque les ressources environnementales sont limitées. Ce dernier élément appuie et rejoint d'ailleurs le concept de « *job crafting* » qui pourrait être défini comme une attitude proactive de changement qu'adoptent certains employés de manière à influencer les demandes perçues et les ressources disponibles dans l'environnement de travail (Tims, Bakker, & Berks, 2012). Wrzesniewski et Dutton, (2001) précisent certaines dimensions au « *job crafting* » dont le « *relationship crafting* » – changement positifs apportés dans le type de relations dans lesquelles les employés s'engagent (fréquence, et temps investi – et le « *cognitive crafting* » – changement dans la perception qu'ils ont de leur travail. Ces changements quant aux aspects relationnels et cognitifs ne seraient donc pas sans importance, puisque nécessaires à la mise en œuvre de l'état de co-construction de savoirs.

À la lueur de ce modèle, nous pouvons donc comprendre qu'en l'absence de ces attitudes préalables, même si un milieu offrait l'espace dialogique et autres conditions nécessaires à l'empowerment, un étudiant pourrait difficilement vivre de l'empowerment.

En ce qui concerne *l'identité professionnelle* (voir Figure 8), le graphique montre combien de par les échanges qu'il permet, l'espace dialogique contribue à maintenir une certaine cohérence identitaire pour chacun des acteurs. Non pas que l'état de co-construction des savoirs fasse disparaître les conflits de valeurs, mais il permettrait de

considérer les situations sous un nouveau jour. En étant soutenu par ses collègues, l'individu parvient à mieux concilier valeurs personnelles et contraintes institutionnelles. Ceci l'amènerait à maintenir active l'implication envers soi-même et la *mobilisation* envers l'environnement. Ayant un espace pour se raconter, il conserverait également une position de *syntonie réflexive fonctionnelle*, c'est-à-dire un état de réflexion quant à sa pratique, favorisant ainsi des *soins de qualité*. Cette position réflexive contribuerait à son tour à maintenir et nourrir le développement de l'*identité professionnelle*; laquelle au long court viendrait soutenir le développement du sentiment d'appartenance au groupe socioprofessionnel (psychologues).

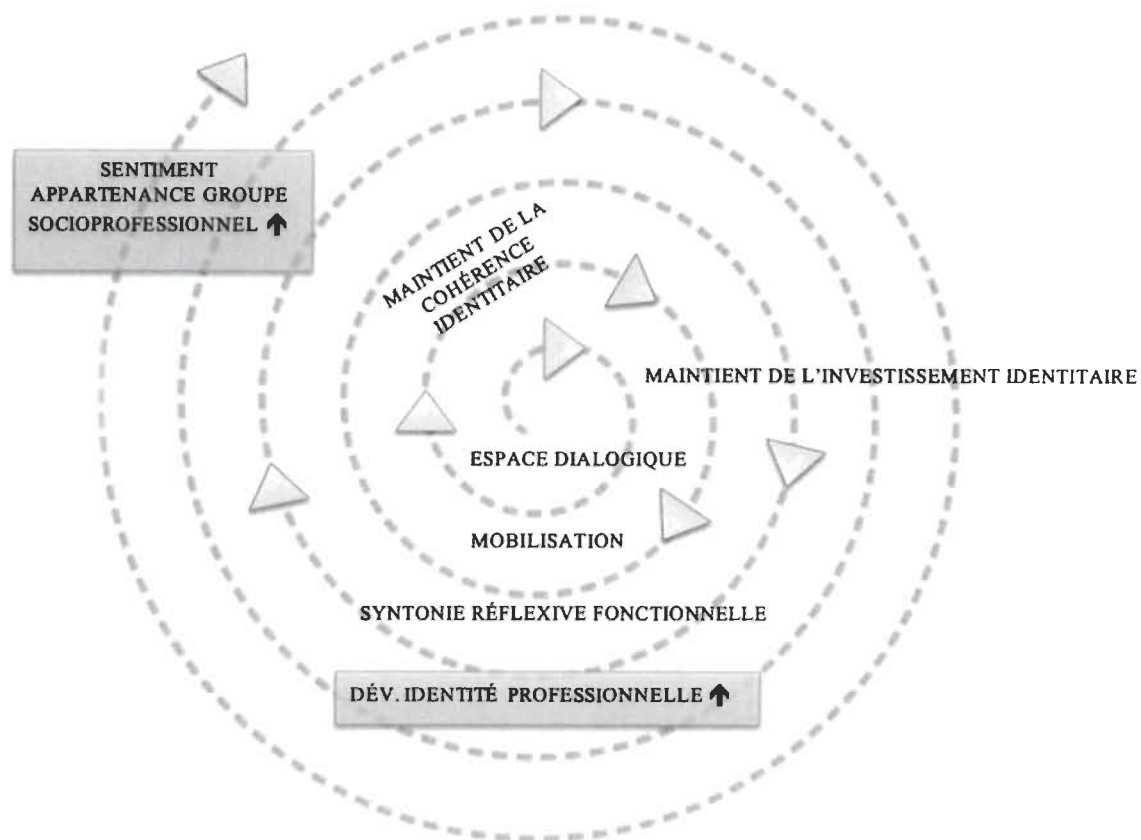


Figure 8. Microcyclone des effets potentiels de l'état de co-construction des savoirs sur l'identité professionnelle.

Il importe toutefois de noter que cette position réflexive, fréquemment associée au praticien réflexif dans la littérature scientifique, ne saurait dépendre uniquement de la présence d'un collectif (p. ex., groupe d'analyse de pratiques ponctuel) et implique donc son inclusion à l'ensemble de la formation (Perrenoud, 2001).

Définition de l'empowerment collectif

Ce modèle exploratoire met en lumière des aspects importants liés à l'empowerment et que la littérature n'avait pas réunis à ce jour. Il ressort que l'empowerment en milieu académique impliquerait un contexte différent et associé au processus de formation. Ceci nous amène donc à suggérer une nouvelle définition du pouvoir d'agir collectif. *L'empowerment collectif* pourrait être défini comme : un mouvement collectif dont l'objectif est communément déterminé par ses membres et qui implique des actions concrètes collectives en vue d'atteindre le dit objectif et de reprendre le pouvoir sur son expérience qu'elle soit académique ou d'une autre nature. Dans ce contexte, l'empowerment représenterait à la fois un sentiment et un état généré par la perception d'un résultat concret et positif face à l'objectif initial. Bien entendu, la présence ou l'absence de certains facteurs relationnels environnementaux et individuels (voir section des résultats) viendrait influencer la valence de cet état. Ceci converge avec la littérature existante en deux points : (1) avec les travaux de Dunst, Trivette et LaPointe (1992) selon lequel l'empowerment représenterait des valeurs ainsi qu'un processus menant à des résultats; et (2) avec les travaux de Le Bossé (1996, p. 133) selon laquelle l'empowerment

« doit toujours aboutir à un changement significatif du point de vue des personnes ou des groupes concernés. ».

Perçu comme une action de revendication, l'EPWC inclurait trois types de pouvoir : (1) pouvoir de mobilisation; (2) pouvoir de décision; et (3) pouvoir de progression collective. De plus, Toute démarche d'EPWC ne serait possible qu'en présence d'un partage équitable des responsabilités entre ses membres. La constitution initiale du groupe nécessiterait la présence d'intérêts, de valeurs et/ou des connaissances similaires par ses membres. Le partage d'une réalité commune constituerait un déterminant important dans la cohésion qui règne au sein du groupe. En ce sens, le groupe faciliterait le partage d'opinions, permettrait l'enrichissement des apprentissages cliniques et renforcerait le support dont les membres font preuve les uns envers les autres. La participation au groupe contribuerait au sentiment de sécurité et de soutien. Ces deux éléments procureraient une confiance plus importante aux individus (plus importante que si seuls), tout en favorisant leur motivation à agir. Le groupe faciliterait donc le processus d'empowerment, puisque l'individu ne se sentirait pas seul devant l'objectif (charge partagée). Riessman (1990, cité par Le Bossé, 1996) avait d'ailleurs observé ce phénomène :

Les groupes d'entraide, parce qu'ils reposent sur une démarche à la fois personnelle et collective entre des personnes de même statut et parce qu'ils possèdent une expertise irremplaçable dans ce domaine, constituent un terrain particulièrement favorable au développement de l'empowerment des personnes (p. 134)

Tel que mentionné dans le contexte théorique, la littérature révèle que l'empowerment émergerait suite à une situation de crise (Kierfer, 1984, cité par Le Bossé et al., 2004) ou

face à des opportunités de changement (Le Bossé et al., 2004). Les résultats de la présente étude convergent avec ces contextes d'émergence et apportent une nuance importante : l'empowerment pourrait également émerger dans un contexte en apparence dépourvu d'opportunité tant que l'individu présente une capacité considérable à provoquer des opportunités de changement ou, formuler autrement, s'il parvient à sortir des sentiers battus.

Limites de la recherche

Les limites de cette recherche concernent davantage le type de devis choisi : l'analyse qualitative. Bien que les normes visant à assurer la scientificité du projet aies été respectées (saturation des données, triangulation, etc.), il n'en demeure pas moins que le nombre limité d'acteurs impose la poursuite de ce type de recherche afin de préciser les conditions d'émergence de l'empowerment en milieu académique. De plus, même si les résultats ont permis de mettre au jour une possible relation entre le développement de l'identité professionnelle et l'empowerment en milieu académique, l'approfondissement de cette association hypothétique ne constitue point un objectif de cette recherche. En dépit de cela, il convient de reconnaître les apports du présent projet. Comme l'indique Reason (1994) de façon similaire aux recherches participatives, cette étude a permis de mettre en lumière des connaissances et d'identifier certaines actions que pourrait choisir (ou non) d'implanter le milieu dans lequel la recherche s'est déroulée. À partir de situations problématiques considérées importantes par les acteurs, elle permet également de contribuer au développement d'une conscience critique quant aux rapports de pouvoir

pouvant influencer le quotidien (Breton, 2002). Selon René, Laurin et Dallaire (2009), une telle conscientisation constituerait d'ailleurs un des éléments centraux d'une démarche collective d'empowerment. De plus, la reconnaissance de l'expérience qu'implique une telle démarche (Khanlou & Peter, 2005) pourrait engendrer une expansion des capacités de mise en action des personnes concernées (acteurs) (Hall, 1981).

Acteurs

Étant donné le nombre restreint d'acteurs et le choix de se limiter aux étudiants de cycle supérieur en psychologie, il semblerait présomptueux de prétendre avoir cerné les nuances du concept de l'empowerment étudiant. Néanmoins, il convient de rappeler que la force d'une analyse qualitative ne repose pas dans la taille de son échantillon, mais plutôt dans sa capacité à susciter chez le lecteur la conviction en préservant toute la complexité du concept à l'étude (Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006). En somme, qu'il s'agisse de son opérationnalisation ou de l'identification des facteurs facilitants et des contraintes, il apparaît nécessaire de poursuivre cette étude pour parvenir à une saturation optimale des données tout en précisant davantage certaines dimensions. À cet effet, il serait intéressant d'investiguer davantage ce que représente la notion d'empowerment collectif, puisque les acteurs semblent avoir éprouvé une certaine difficulté à concevoir et élaborer autour de ce thème. Parallèlement, l'augmentation du nombre d'acteurs permettrait une compréhension holiste et plus précise du concept et favoriserait le peaufinage du modèle présenté ci-haut. Aussi, la population étudiante au cycle supérieur présente des caractéristiques qui rendent les résultats difficilement

transférables à un autre contexte qu'académique. À cet effet, les acteurs de cette recherche étaient tous issus de la psychologie. En conséquence, la diversité des connaissances a possiblement favorisé le développement conceptuel du thème de l'empowerment par association de concepts.

Biais affectifs

Étant donné la proximité de la chercheuse principale avec les acteurs, issus majoritairement de la même cohorte ou d'une cohorte rapprochée, il est possible que certains biais aient affecté le déroulement de cette étude. Par exemple, il se pourrait que les acteurs aient censuré leur discours ou aient présenté une tendance à la sur-responsabilisation par craintes de représailles, et ce, en dépit des précautions prises par la chercheuse afin d'assurer la confidentialité. À ce sujet, quatre des cinq acteurs ont mentionné, à un moment ou à un autre, leur crainte d'être reconnus par les propos qu'ils tenaient. La chercheuse a donc dû rassurer les acteurs que les détails ne seraient pas dévoilés. Ainsi, la culture de la crainte perçue par les étudiants pourrait avoir limité les dévoilements. De plus, la chercheuse principale étant elle-même inscrite au doctorat en psychologie, il se peut que son expérience personnelle ait influencé la direction de ses questions. Néanmoins, cette proximité pourrait également avoir eu des bénéfices, notamment en permettant une analyse plus fine des situations rapportées par les acteurs. De plus, comme l'explique Poisson (2011), la subjectivité du chercheur représente un avantage et ne doit pas être considéré comme un handicap.

Retour sur les objectifs et pistes de recherches futures

Cette étude a pour objectif de mieux comprendre la conception de l'empowerment qu'ont les étudiants au cycle supérieur en psychologie. Elle vise principalement à identifier les particularités liées aux dimensions individuelles et collectives des expériences vécues dans le cadre de la formation doctorale. Il pourrait s'avérer pertinent :

- (1) d'étendre ce projet aux étudiants du baccalauréat en psychologie, afin de pouvoir identifier les ressemblances et divergences, mais aussi de pouvoir analyser plus précisément l'impact de l'avancée dans le parcours des études en psychologie sur le niveau d'empowerment perçu;
- (2) d'élargir la population aux autres domaines d'étude en relation d'aide (psychoéducation, travail social, etc.), afin de pouvoir préciser davantage les variables qui pourraient être spécifiques à la nature de la profession ou, encore, pour en saisir les différences possibles;
- (3) d'inclure des étudiants issus d'institutions académiques différentes, afin de repérer les variables contextuelles propres à chaque milieu et qui influencent la perception qu'ont les étudiants de l'empowerment; et
- (4) de répéter la présente étude en comparant des cohortes entre-elles (p. ex., première année vs troisième année, etc.) ou, encore, selon un devis longitudinale (p. ex., reconduire les entrevues à chaque année ou au début et à la fin des études). Élargir le champ de recherche à d'autres institutions académiques ou à d'autres professions de la relation d'aide etc. permettrait non seulement de poser un regard plus global sur l'expérience étudiante de l'empowerment, mais également d'approfondir les éléments théoriques tels que proposés ci-haut.

Pour conclure, il pourrait s'avérer pertinent d'explorer l'expérience du corps enseignant, afin de permettre par la suite une comparaison avec l'expérience étudiante. Finalement, bien que cette étude ait compté des hommes et des femmes en proportion similaire parmi les acteurs et qu'elle n'ait pas permis de révéler une quelconque influence du genre sur l'expérience de l'empowerment, l'exploration de cette variable pourrait ultérieurement permettre certaines précisions par rapport au concept de l'empowerment en milieu académique.

Conditions d'émergence de l'empowerment

Tel que le rapportent les acteurs, le pouvoir d'agir possède une dimension inconsciente et qui semble contribuer au maintien de la position passive (dystonie réflexive fonctionnelle). Une recherche sur la capacité à percevoir les opportunités d'empowerment, malgré les contraintes spécifiques à un milieu donné, serait nécessaire pour permettre de mieux saisir les moyens les plus adéquats à mettre en place et d'augmenter les probabilités que les étudiants vivent l'empowerment durant leur formation.

Empowerment et développement de l'identité professionnelle

Tel que mentionné ci-haut, bien que les objectifs de cette étude ne portent pas sur le développement de l'identité professionnelle, les récits des acteurs ont révélé différents éléments associés à l'agir professionnel ainsi qu'au devenir professionnel. Une recherche sur cette association potentielle entre pouvoir d'agir et développement de l'identité

professionnelle semble plus que nécessaire. De plus, il pourrait s'avérer intéressant d'étudier l'impact de la position réflexive sur la relation entre l'empowerment et le développement de l'identité professionnelle. La multiplication de tentatives d'empowerment ayant échoué influence-t-elle le développement de l'identité professionnelle? Si oui, comment? La participation à un groupe de co-développement professionnel durant la formation doctorale en psychologie renforcerait-elle le lien entre le pouvoir d'agir et le développement de l'identité professionnelle? Un étudiant vivant plusieurs expériences d'empowerment dans le cadre de sa formation termine-t-il en ayant développé une identité professionnelle plus solide qu'un autre étudiant?

État de non empowerment et épuisement étudiant

Les résultats de cette étude montrent que plusieurs éléments de l'état de non empowerment sont similaires aux facteurs de risque de l'épuisement en milieu professionnel. Une étude visant à spécifier les similitudes et divergences permettrait de clarifier les impacts de l'un et de l'autre sur la santé psychologique des étudiants. Doit-on considérer l'état de non empowerment comme un synonyme de l'épuisement étudiant? Est-il possible que ces concepts représentent un continuum et que le premier état mène au second? Bien que cet essai n'ait pas pour objectif d'identifier spécifiquement les particularités de l'état de non empowerment, les nombreux facteurs soulevés par les acteurs exigent de s'attarder plus amplement aux conséquences délétères de l'absence d'empowerment. Parallèlement, bien que l'exploration des émotions suscitées par la présence ou l'absence d'empowerment ne représentait pas un objectif central de cet essai,

celles-ci y demeurent indéniablement liées; en effet, les acteurs associent spontanément des états ou émotions positives à l'EPW (plaisir, bonheur, bien-être) et des émotions à valence négative à son absence (déception, découragement, colère). Dans une recherche ultérieure, il pourrait donc s'avérer pertinent d'explorer davantage la dimension affective en relation avec la santé mentale et l'empowerment.

Conclusion

Cet essai a tenté, par une démarche qualitative, d'identifier les composantes et caractéristiques du pouvoir d'agir individuel et collectif en milieu universitaire. L'analyse thématique a permis de redonner ses lettres de noblesse à l'expérience des acteurs. En effet, en octroyant un espace à leurs mots, à leurs récits, nous avons pu accéder à une partie de leur contexte social et de leur expérience individuelle et collective à l'intérieur même de ce contexte particulier. Sans chercher à inférer ou influencer leurs propos, nous avons tenté de comprendre leur vécu (Chevalerias, 2007) en les invitant à s'exprimer en toute liberté dans un espace suffisamment sécuritaire afin que mêmes les « tabous » de leur expérience puissent émerger (René et al., 2009). Le contenu de l'expérience des étudiants au cycle supérieur en psychologie constitue rarement le centre d'attention dans la littérature scientifique. Bien que le concept du pouvoir d'agir (empowerment) ait été fréquemment décrit et étudié dans différents domaines, la question de l'empowerment étudiant demeure sous-explorée. Cet essai a donc permis d'explorer la conception de cinq étudiants au doctorat en psychologie tous profils confondus (D.Ps. en psychologie clinique, Recherche/Intervention, neuropsychologie, recherche) et appartenant à des cohortes différentes. En lien avec l'objectif principal de cet essai (explorer la conception qu'ont les étudiants de l'empowerment), notre compréhension des particularités liées au processus doctoral a permis de dégager certains éléments théoriques des récits et de proposer l'esquisse d'un modèle reliant l'empowerment au développement de l'identité professionnelle des étudiants. La richesse des données a permis d'illustrer, d'une part, les

rapports perçus entre les étudiants ainsi que leur environnement social et politique, et d'autre part, de mettre partiellement en lumière les effets potentiels de ces rapports sur leurs trajectoires professionnelles. Bien au-delà sa fonction académique, cette recherche nous a permis d'élargir nos horizons, tant sur les plans théoriques que conceptuels, mais surtout elle a suscité une réflexion à la fois sensible et pragmatique quant à l'expérience doctorale.

Les retombées de cette recherche s'avèrent pertinentes, puisqu'au-delà de l'amorce quant à la définition du concept d'empowerment étudiant, elle permet de mettre en lumière à la fois les caractéristiques de sa présence et celles liées à son absence, et ce, à partir de l'expérience même des étudiants. Bien qu'à la lueur des différents récits, l'empowerment individuel ait été difficile à élaborer séparément de l'empowerment collectif, les acteurs ont permis l'identification de quatre types de pouvoir; déclinaison de l'empowerment collectif et individuel. D'autres études seront nécessaires afin de bonifier cette déclinaison de l'empowerment étudiant.

Concevoir l'empowerment en dehors des champs habituels de la psychologie communautaire et du travail pourrait permettre de repenser la supervision, ainsi que la formation théorique et clinique des futurs psychologues et, ultimement, des autres professionnels de la relation d'aide (psychoéducateur, travailleur social, etc.). Ainsi considéré, l'empowerment pourrait être vu comme un levier au développement de l'identité professionnelle et au maintien de la santé mentale étudiante. Ainsi, les acteurs

associent le pouvoir d'agir à la présence concurrente de reconnaissance par l'environnement et du maintien du sens de l'action. Bien que la possibilité de pouvoir agir en cohérence avec ses valeurs contribuent fortement à l'empowerment étudiant, il semble que la création d'un lieu d'échange informel pourrait s'avérer une manière de préserver le sens de l'action, particulièrement dans les situations où des conflits de valeurs (entre valeurs personnelles et institutionnelles) se produiraient. Ainsi considéré, le lieu de partage (via le groupe) préserverait la cohérence identitaire, favoriserait la gestion des émotions et réduirait les risques de pratiques clandestines et/ou non conformes aux normes déontologiques en vigueur.

À la lecture des éléments soulevés par les principaux acteurs de cette étude, force est de constater les ravages de l'état limite institutionnel sur le plan cognitif. Il est intéressant de constater combien les récits étudiants tendent à décrire principalement l'empowerment étudiant à l'aide de repères académiques, en recourant peu ou limitant l'approfondissement des aspects relationnels. Bien que certains aient associé l'empowerment à la notion de croissance personnelle, aucune spécification n'a été apportée à ce sujet. Mais, quelle est la place accordée à la connaissance des uns des autres? Une place est-elle accordée aux différences interindividuelles dans les parcours de vie? Le fait que certains acteurs aient soulevé la nécessité que les étudiants possèdent un niveau similaire de connaissances ainsi que des intérêts semblables afin de maximiser le pouvoir d'agir ne vient-il pas gommer la beauté des différences individuelles? Ne serait-ce point

là une manière de « gérer » ou de « minimiser » la compétition propre au programme d'étude?

Aussi, fait intéressant, la difficulté des étudiants à concevoir l'empowerment collectif autrement qu'en termes de manifestation d'envergure soulève une réflexion quant à l'absence actuelle d'articulation entre le JE et le NOUS dans le milieu académique. Comment penser le collectif dans un programme où le JE prédomine? Comment préserver sa position de sujet en l'absence d'un tel collectif? Comment développer son identité professionnelle et s'assurer simultanément que les étudiants développent une éthique professionnelle qui ne le pousse pas aux limites des tranchées diagnostiques, vers la stigmatisation des clients « atypiques »? A quelle représentation de la pratique de la psychologie ces modalités de fonctionnement en contexte académique correspondent-ils? Le psychologue en formation est-il construit comme un professionnel indépendant, autonome, travaillant seul? Comment la formation devrait-elle être modifiée et orientée si le psychologue en formation était imaginé comme un membre d'équipe, un collègue, un joueur à l'expertise particulière certes, mais un contributeur ouvert dans des lieux sans cesse davantage interdisciplinaires et complexes? Comment est-il pensé en termes de compétences individuelles et collectives comme le dirait Le Boterf?

Ainsi, une contribution de cette étude est de mettre en évidence la relation entre le pouvoir d'agir étudiant, le développement identitaire et l'agir professionnel. Bien que ces variables soient individuellement fort documentées dans la littérature, leur mise en relation

avec l'empowerment est peu présente. Cette relation, se veut pourtant cruciale au développement des futurs professionnels (et possiblement des autres professionnels de la relation d'aide) et les résultats de la présente étude appuient les propos de Catarsi (2011, cité dans Larose et al., 2013).

[...] Nous nous rapportons clairement à la notion d'empowerment et, la possibilité qui doit être donnée aux personnes d'améliorer leurs conditions de vie [...] l'intervention socioéducative a comme objectif de promouvoir l'autonomie et l'autodétermination du sujet, tout en conservant les racines historiques et sociales afin d'éviter de dangereuses crises identitaires [...]. (p. 35)

Cette relation d'interdépendance entre empowerment et développement de l'identité professionnelle reste à investiguer et confirmer. En effet, le caractère intangible de l'empowerment rend le concept plus difficilement mesurable et quantifiable comparativement à d'autres concepts. Les acteurs mentionnent d'ailleurs simultanément la difficulté à parfois percevoir les opportunités d'empowerment dans leur environnement et un désir de vivre davantage d'expériences d'empowerment dans leur cheminement académique. Cette difficulté à concevoir et percevoir les opportunités d'empowerment semble influencée par la culture individualiste propre aux études supérieures et à l'état limite institutionnel. Est-ce que le fait d'aborder ces notions dans le cadre de la formation favoriserait une conscientisation face au travail conjoint individu-environnement nécessaire à l'empowerment et, ultimement, au développement de l'identité professionnel?

Pour conclure, au-delà de l'ensemble des facteurs individuels et environnementaux qui semblent l'influencer, le pouvoir d'agir paraît indissociable de la réflexion éthique du praticien réflexif. Conçu tel quel, il devient alors une expérience entre deux Êtres humains,

entre sujets de parole. Cette approche humaniste de l'empowerment étudiant permet de considérer les futurs psychologues (candidats au doctorat) comme des individus à part entière, riches de leur unicité et ayant un récit à raconter... Un récit à écouter et à considérer dans le cadre de leur parcours universitaire.

Le danger auquel nous souhaitons conscientiser le lecteur serait de sur-responsabiliser les étudiants en les déclarant principaux responsables de leur pouvoir d'agir et, simultanément, de déresponsabiliser les institutions académiques quant à leur rôle dans le bien-être et l'empowerment des étudiants. Bien que ce modèle présente l'empowerment comme étant au départ tributaire d'une motivation, d'un engagement individuel, il convient de garder à l'esprit que les étudiants au cycle supérieurs sont généralement motivés et qu'en l'absence de ressources, il devient difficile pour tous de se mobiliser. Ainsi, il ne faudrait pas appliquer à tort le modèle de l'état limite institutionnelle à la lecture de ce modèle, qui se veut d'abord et avant tout, une proposition de retour vers l'essentiel... Vers ce que Gingras (2018) appelle le merveilleux en chacun de nous : l'humanité, le sacré!

Références

- Abry, J. M. (2009). Le social et le médico-social à l'épreuve de sa déshumanisation. *Connexions*, 91(1), 163-174.
- Adlaf, E. M., Gliksman, L., Demers, A., & Newton-Taylor, B. (2001). The prevalence of elevated psychological distress among Canadian undergraduates: Findings from the 1998 Canadian Campus Survey. *Journal of American College Health*, 50(2), 67-72.
- Alaphilippe, D. (2008). Evolution de l'estime de soi chez l'adulte âgé. *Psychologie & NeuroPsychiatrie du vieillissement*, 6(3), 167-176.
- Alvesson, M., & Spicer, A. (2016). *The stupidity paradox: The power and pitfalls of functional stupidity at work*. Londres, UK : IPS - Profile Books.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherche qualitative*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M., Bouchard, Y., Gohier, C., & Chevrier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 26(1), 1-17.
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84(19), 142-5.
- Autès, M. (1998). La relation de service identitaire, ou la relation de service sans services. *Lien social et politiques*, (40), 47-54.
- Baird, L. L. (1969). A study of the role relations of graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 60(1), 15-21.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.

- Bélangier, G., & Lemieux, M. M. (2019). *Développer la collaboration interprofessionnelle dans le développement des compétences informationnelles : oui, mais... comment?... pourquoi?* [en ligne]. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02284037/document>
- Bied, M., & Metzger, J. L. (2011). Comment les logiques de rationalisation du secteur médico-social peuvent-elles soutenir les pratiques collectives des professionnels?. *Management Avenir*, 47(7), 165-183.
- Bienaymé, A. (1976). L'application de la théorie des organisations à l'université. *Revue économique*, 7(2), 233-265.
- Biron, L. (2006). La souffrance des intervenants : perte d'idéal collectif et confusion sur le plan des valeurs. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 36(1), 209-224.
- Bonnet, J. (2005). Une tentative de compréhension et d'articulation des cultures et des pratiques professionnelles liées à la santé. Dans D. Manière, M. Aubert, F. Mouray, & S. Outata (Éds), *Interprofessionnalité en gérontologie* (pp. 29-56). Toulouse, France : Éditions Érès.
- Boudrias, J.-S., Rousseau, V., Migneault, P. Morin, A., Courcy, F. (2010). Habilitation psychologique- validation d'une mesure en langue française. *Swiss Journal of Psychology*, 69(3), 147-159.
- Bourassa, B., & Fournier, G. (2004). *La précarité professionnelle : effets individuels et sociaux*. Saint-Nicolas, QC : Presses de l'Université Laval.
- Bourgeois, N., & Saint-Pierre, H. (1997). La compétition et la motivation aux études en milieu universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 327-343.
- Breton, M. (1989). Liberation theology, group work and the right of the poor and oppressed to participate in the life of community. *Social Work with Groups*, 12(3), 5-18.
- Breton, M. (1994). On the meaning of empowerment and empowerment-oriented social work practice. *Social Work with Groups*, 17(2), 23-37.
- Breton, M. (2002). Empowerment practice in Canada and the United States: Restoring policy issues at the center of social work. *The Social Policy Journal*, 1(1), 19-34.

- Brooks, C. F., & Young, S. L. (2011). Are choice-making opportunities needed in the classroom? Using self-determination theory to consider student motivation and learner empowerment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 48-59.
- Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée, & P. Rateau (Éds), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (pp. 227-237). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Calvès, A.-E. (2009). Empowerment : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. *Revue Tiers Monde*, 4(200), 735-749.
- Chabal, S. (2014). *Les principaux biais à connaître en matière d'information* [en ligne]. Les fiches en ligne de La lettre du CEDIP (N° 62). Gouvernement français. Repéré à http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/Fiche_62_cle581f59.pdf
- Chandler, G. E. (1992). The source and process of empowerment. *Nursing Administration Quarterly*, 16(3), 65-71.
- Chénard, J., & Grenier, J. (2012). Concilier des logiques pour une pratique de sens: exigence de solidarité. *Revue Intervention*, 136, 18-29.
- Chevalerias, M.-P. (2007). Le discours organisateur de la périnatalité dans la France d'aujourd'hui. *Epistemo-somática*, 4(1), 32-40.
- Cohen, M. B. (1998). Perceptions of power in client/worker relationships, *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 79(4), 433-442.
- Collins. (2017). *Definition of empowerment* [en ligne] Repéré à <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/empowerment>
- Conger, J. A., & Kanungo, R. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Conrath, P., & Ouazzani, M. (2020). Le rapport de l'Igas, un mal pour un bien?. *Le Journal des psychologues*, 376(4), 3-3. doi :10.3917/jdp.376.0003.
- Coulon, A. (1988). Ethnométhodologie et éducation. *Revue française de pédagogie*, 82, 65-101.

- Couturier, Y., & Chouinard, I. (2008). La relation est-elle soluble dans la didactique? La relationnalité dans les métiers relationnels comme objet d'une didactique des savoirs professionnels. Dans Y. Lenoir & P. Pastré (Éds), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 213-223). Toulouse : Octares.
- Cunningham, I., Hyman, J., Baldry, C. (1996). Empowerment: The power to do what? *Industrial Relations Journal*, 27(2), 143-154.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self-integration in personality. Dans R. Dienstbier (Éd.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38, pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 28-43.
- Dierckx, C., & Gonin, A. (2015). Tensions éthiques dans le travail social aujourd'hui : au-delà des malaises récurrents, de nouveaux enjeux. Dans L. Begin & J. Centenno, (Éds), *Les loyautés multiples. Mal-être au travail et enjeux éthiques* (tome 2, pp.151-178). Montréal, QC : Groupe Nota Bene.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86.
- Dufort, F., & Guay, J. (2001). *Agir au cœur des communautés : la psychologie communautaire et le changement social*. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Dumez, H. (2012). Les trois risques épistémologiques de la recherche qualitative. *Le libellio d'AEGIS*, 8(4), 29-33.
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative : les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris, France : Vuibert.
- Dunst, C. J., & Paget, K. D. (1991). Parent-professional partnerships and family empowerment. Dans M. J. Fine (Éd.), *Collaboration with parents of exceptional children* (pp. 25-44). Brandon, VT. Clinical Psychology Publishing Co.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & LaPointe, N. (1992). Toward clarification of the meaning and key elements of empowerment. *Family Science Review*, 5(1/2), 111-130.
- Erstad, M. (1997). Empowerment and organizational change. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 9(7), 325-333.

- Eureval. (2010). *Réaliser un entretien semi-directif* [en ligne] Document repéré à https://eureval.files.wordpress.com/2014/12/ft_entretien.pdf
- Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. (1999). *Vers une pédagogie actualisante : mission de la faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*. Moncton, NB : Université de Moncton.
- Faure, S., Soulié, C., & Millet, M. (2006). Rationalisation, bureaucratisation et mise en crise de l'éthos académique. *Regards sociologiques (Strasbourg)*, 31, 107-140.
- Fray, A. M., & Picouneau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management Avenir*, 8(38), 72-88.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés* (Condensé) [en ligne]. Document repéré à http://ficemea.com/wordpress/wp-content/uploads/2015/04/Extrait-Pédagogie-des-opprimés_Freire.pdf
- Frymier, A. B., Shulman, G. M., & Houser, M. (1996). The development of a learner empowerment measure. *Communication Education*, 45(juillet, 1996), 181-199.
- Gagnier, J.-P. (2020). *Titre à venir* [document inédit]. Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Gagnon, Y. C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Genard, J. L. (2002). Responsabilisation individuelle ou déresponsabilisation collective?. *Revue nouvelle*, 115(12), 63-69.
- Gingras, M.-A. (2018). *PSY6002 La pratique participative : fondements théoriques et cliniques*. Trois-Rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Girard, D. (2009). Conflits de valeurs et souffrance au travail. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 11(2), 129-138.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24(1), 3-17.
- Gohier, C., & Alin, C. (2000). *La construction de l'identité professionnelle. Enseignant-formateur*. Paris, France : L'Harmattan.
- Goplerud, E. N. (1980). Social support and stress during the thirteenth year of graduate school. *Professional Psychology*, 11(2), 283-290.

- Gouvernement du Québec. (2018). *Gestion axée sur les résultats : pilotage du système d'éducation* [en ligne]. Document repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/GUIDE_4_GAR_Projet_Educatif_Edition_.pdf
- Gravel, H., & Vienneau, R. (2002). La pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*. Paris, XXX(2).
- Grenier, J., Bourque, M., & St-Amour, N. (2016). La souffrance psychique au travail : une affaire de gestion. *Intervention*, 144, 9-20.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Ectj*, 29(2), 75.
- Guillec, G. (1991). Le paradoxe du clinicien : être ou ne pas l'être. *Bulletin de psychologie*, 45(407), 635-647.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Hall, B. (1981). Participatory research, popular knowledge and power: A personal reflection. *Convergence*, 14(3), 6-19.
- Harrell, M. C., & Bradley, M. A. (2009). *Data collection methods. Semi-structured interviews and focus groups*. Rand National Defense Research Institute. Santa Monica, CA : Rand Corporation.
- Hatcher, S., & Laschinger, H. K. (1996). Staff nurses' perceptions of job empowerment and level of burnout: A test of Kanter's theory of structural power in organizations. *Canadian Journal of Nursing Administration*, 9(2), 74-94.
- Hope, K. W., & Waterman, H. A. (2003). Praiseworthy pragmatism? Validity and action research. *Journal of Advanced Nursing*, 44(2), 120-127.
- Huneault, S. M. (2019). Lettre ouverte sur la pression de performance chez les étudiants au baccalauréat en psychologie: Un regard sur la santé psychologique étudiante. *Psycause : revue scientifique étudiante de l'École de psychologie de l'Université Laval*, 9(1), 6-13.
- Hurst, S. (2001). Quand la médecine se pratique « la mort dans l'âme » : la souffrance des soignants face au dilemme moral. *InfoKara*, 16(4), 27-31. doi:10.3917/inka.014.0027

- Hyder, N. F. (2006). *Stress among clinical psychology doctoral students: A comparison of perceived stress levels during the five years of a clinical psychology doctoral program at a private University in Chicago Illinois*. Bloomington, IN: Author House.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34.
- Ion, J., & Ravon, B. (2005). Un rapport complexe au politique. *Reperes*, 7, 94-106.
- Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. Dans A. Jorro (Éd.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance* (pp. 7-16). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. (2013). Professionnalité émergente. Dans A. Jorro (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 241-244). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Jorro, A., & De Ketele, J. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance?*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.ketel.2011.01
- Joyeau, A., Robert-Demontrond, P., & Schmidt, C. (2010). Les récits de vie en Gestion des Ressources Humaines : principes, portée, limites. *Management & Avenir*, 34(4), 14-39. doi: 10.3917/mav.034.0014.
- Kanter, R. M. (1979). Power failure in management circuits. *Harvard Business Review*, 4, 65-75.
- Khanlou, N., & Peter, E. (2005). Participatory action research: Considerations for ethical review. *Social Science and Medecine*, 60(10), 2333-2340.
- Kirkpatrick, B. (1992). Empowerment. Dans P. Mark & R. A. D. Roget (Éds), *The original Roget's thesaurus of English words and phrases*. New York, NY: St Martin's Press.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Kuokkanen, L., & Leino-Kilpi, H. (2000). Power and empowerment in nursing: Three theoretical approaches. *Journal of Advanced Nursing*, 31(1), 235-241.
- Lacombe, N. (2010). *Le jugement professionnel : conceptions d'étudiants universitaires en science comptables à partir d'une analyse qualitative d'entrevues de groupe*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L., & Allal, L. (2007). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (Vol. 21). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, R., Ferrer, C., & Vienneau, R. (2002). *La pédagogie actualisante : un projet éducatif* [en ligne]. Document repéré sur le site d'Éducation et francophonie à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs61543>
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Larivée, S., Boulanger, D., & Terrisse, B. (2013). L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. Empowerment en perspective écosystémique et impact sur l'intervention. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 24-49.
- Le Bossé, Y. (1996). Empowerment et pratiques sociales : illustration du potentiel d'une utopie prise au sérieux. *Nouvelles pratiques sociales*, 9(1), 127-145.
- Le Bossé, Y. (2003). De l'habilitation au pouvoir d'agir : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.
- Le Bossé, Y. (2008). L'empowerment : de quel pouvoir s'agit-il? Changer le monde (le petit et le grand) au quotidien. *Nouvelles pratiques sociales*, 21(1), 137-149.
- Le Bossé, Y. (2015, 6 novembre). *Le pouvoir d'agir* [Vidéo en ligne]. Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=Z7_lS4HSD3g
- Le Bossé, Y., Dufort, F., & Vandette, L. (2004). L'évaluation de l'empowerment des personnes : développement d'une mesure d'indices psychosociologiques du pouvoir d'agir (MIPPA). *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 23(1), 91-114.
- Le Bossé, Y., Gaudreau, L., Arteau, M., & Vandette, L. (2002). L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir : aperçu de ses fondements et de son application. *Revue canadienne de counseling*, 36(3), 180-193.
- Le Bossé, Y., & Lavallée, M. (1993). Empowerment et psychologie communautaire : aperçu historique et perspectives d'avenir. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 20, 7-20.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, France : Les Éditions de l'organisation.
- Le Boterf, G. (2017). Agir en professionnel compétent et avec éthique. Halte au « tout compétences »!. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 19(1). [en ligne] Repéré à <https://journals.openedition.org/ethiquepublique/2934>

- Lee, J. A. (1994). *The empowerment approach to social work practice*. New York, NY: Columbia University Press.
- Legault, G. A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*, Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. Bruxelles, Belgique : De Boeck supérieur.
- Lemay, L. (2005). *Conditions et conséquences des pratiques d'empowerment* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Lemay, L. (2007) L'intervention en soutien à l'empowerment : Du discours à la réalité. La question occultée du pouvoir entre acteurs au sein des pratiques d'aide. *Nouvelles pratiques sociales*, 20(1), 165-180.
- Lemire-Auclair, E. (2016). Réduire la dissonance : le défi des travailleuses sociales en milieu institutionnel. *Intervention*, 144, 5-8.
- Mandela, N. (2019). *Citation* [en ligne]. Repéré à <https://www.universitedepaix.org/leducation-est-larme-la-plus-puissante/>
- Martineau, S. (2018). *Fondements et méthodes de recherche qualitative* [notes prises dans le cours SRP6013], Université du Québec à Trois-Rivières, 15 janvier 2018.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M. C., & Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville, QC : Gaétan Morin.
- Mercier, C. (2012). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Montréal, QC : Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.
- Meyer, R. (2011, July). Que devient la formation de psychothérapeute, pour le médecin et le psychologue, après la nouvelle loi française?. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 169(6), 387-390.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2017). *Enseignement universitaire* [en ligne]. Document repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/universites/etudiants-a-luniversite/admission-a-luniversite/>
- Morin, E. M. (1999). Les réorganisations et le travail : aider les personnes à retrouver du sens. *Interactions*, 3(1), 229-240.
- Morin, E. M. (2008a). Un sens au travail?. *Objectif prévention*, 31(2), 10-14.

- Morin, E. M. (2008b). *Sens du travail, santé mentale au travail et engagement organisationnel, études et recherches (rapport R-543 avec la collaboration de F. Aranha, FGV-EASP)*. Montréal, QC : IRSST
- Morin, E. M., Gagné, C., & Cherré, B. (2009). *Donner un sens au travail : promouvoir le bien-être psychologique*. Montréal, QC : IRSST.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260.
- Mucchielli A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Ninacs, W. A. (1995). Empowerment et service social : approches et enjeux. *Service social*, 44(1), 69-93.
- Ninacs, W. A. (2003). *Empowerment : cadre conceptuel et outil d'évaluation de l'intervention sociale et communautaire* [en ligne]. Repéré à <https://vidyaa.fr/wp-content/uploads/2013/05/ninacs.pdf>
- Nizard, G. (2013). Les systèmes sont-ils conservateurs? *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 50(1), 13-29.
- Ozar, D. T. (1982). Three models of group choice. *Journal of Medicine and Philosophy*, 7(1), 23-34.
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative : postures de recherche et travail de terrain*. Paris, France : Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Malakoff, France : Armand Colin.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Pellanda Dieci, S., Weiss, L., & Monnier, A. (2010). *La construction et évolution de l'identité professionnelle en formation initiale* [en ligne]. Repéré à <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/2962>

- Perkins, D., & Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Psychology*, 23(5), 569-580.
- Perrenoud, P. (2001). *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation* [en ligne]. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html
- Poisson, Y. (2011). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Posselt, J. R., & Lipson, S. K. (2016). Competition, anxiety, and depression in the college classroom: Variations by student identity and field of study. *Journal of College Student Development*, 57(8), 973-989.
- Pougnet, R., & Pougnet, L. (2017). Troubles anxieux, de l'humeur et syndrome d'épuisement des internes en médecine: Revue de la littérature 2004-2014. *Lebanese Medical Journal*, 103(4152), 1-9.
- Raoult, P. A. (2006). Crise de la psychologie et devenir de la psychologie clinique. *Pratiques psychologiques*, 12(4), 483-500.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1-25.
- Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Services*, 3(2-3), 1-7.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148.
- Rappaport, J. (1995). Empowerment meets narrative: Listening to stories and creating settings. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 795-807.
- Ravon, B. (2010). *Travail social, souci de l'action publique et épreuves de professionnalité* [en ligne]. Repéré à <http://revel.unice.fr/symposia/actedusoin/?id=600>
- Reason, P. (1994). Three approaches to participatory action research for community health promotion. *Public Health Nursing*, 12(4), 256-261.
- René, J. F., Laurin, I., & Dallaire, N. (2009). Faire émerger le savoir d'expérience de parents pauvres : forces et limites d'une recherche participative. *Recherches qualitatives*, 28(3), 40-63.

- Richard, S. (2013). L'autonomie et l'exercice du jugement professionnel chez les travailleuses sociales : substrat d'un corpus bibliographique. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 19(2), 111-139.
- Richard, S. (2014). *L'impact des normativités organisationnelles et professionnelles sur la santé psychique des travailleurs sociaux : enjeux pour la pratique du travail social* [Thèse de doctorat inédite]. Université Laurentienne, Sudbury, ON. Repéré à <https://zone.biblio.laurentian.ca/bitstream/10219/2223/3/These%20S%20Richard%2006%20juin%202014.pdf>
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Laval, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Robbins, S. P., Chatterjee, P., & Canda, E. R. (1998). *Contemporary human behavior theory: A critical perspective for social workers*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Rodwell, C. (1996). An analysis of the concept of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*, 23(2), 305-313.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become* (Vol. 69). Columbus, OH: Merrill.
- Rolfe, G. (2006). Validity, trustworthiness and rigour: Quality and the idea of qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 304-310.
- Ruest, V. (2007). Résolution de dilemmes professionnels : relation entre les perspectives éthique, déontologique et légale (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC. Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1930/1/030000540.pdf>
- Savoie-Zajc, L. (1996). Triangulation (technique de validation par). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 261-262). Paris, France : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 337-360). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Sen, G., & Grown, C. (2013). *Development crises and alternative visions: Third world women's perspectives*. Londres, UK: Routledge.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.

- Simard, J., & Morency, M. A. (2005). Aux sources de la responsabilité des intervenants : droit, déontologie, conscience collective et éthique. *Intervention*, (122), 148-157.
- Simon, B. L. (1994). *The empowerment tradition in American social work: A history*. New York, NY: Columbia University Press.
- Simonet, F. (2009). L'évaluation : objet de standardisation des pratiques sociales. *Cites*, 37(1), 91-100.
- Simons, R. (1995, mars/avril). Control in the age of empowerment. *Harvard Business Review*, 73(2), 80-88.
- Soulet, M. (1997). *Petit précis de grammaire indigène du travail social. Règles, principes et paradoxes de l'intervention sociale au quotidien*, Fribourg, Suisse : Éd. universitaires de Fribourg.
- Spreitzer, G. M. (1995) Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- St-Cyr Tribble, D., & Saintonge, L. (1999). Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative : quelques questionnements. *Recherches qualitatives*, 20, 113-125.
- Stinson, D. A., Logel, C., Zanna, M. P., Holmes, J. G., Cameron, J. J., Wood, J. V., & Spencer, S. J. (2008). The cost of lower self-esteem: Testing a self-and social-bonds model of health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(3), 412-428.
- Swift, C., & Levin, G. (1987). Empowerment: An emerging mental health technology. *Journal of Primary Prevention*, 8(1-2), 71-94.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.
- Thompson, N. (2006). *Power and empowerment. Theory into practice* (1^{re} éd.). Dorset, Grande-Bretagne : Russell House Publishing Ltd.
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 173-186.
- Truong-Minh, E. (2017). Manier les normes sans normativité : quelle position pour les psychologues?. *Le Journal des psychologues*, 351(9), 56-59.

- Unger, J. P. (2018). Le burnout des médecins (et celui des psychologues, infirmiers, magistrats, chercheurs et enseignants). *Cahiers de psychologie clinique*, 51(2), 169-188.
- Vallerie, B., & Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités: de son expérimentation à son enseignement. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 39(3), 87-100.
- Wise, J. B. (2005). *Empowerment practice with families in distress*. New York, NY: Columbia University Press.
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26(2), 179-201.
- Zaddem, F. (2010). Déterminants, conséquences et modes d'approche des dilemmes éthiques. *Revue internationale sur le travail et la société*, 8(1), 53-71.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599.
- Zimmerman, M. A., Israel, B. A., Schulz, A., & Checkoway, B. (1992). Further explorations in empowerment theory: An empirical analysis of psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 20(6), 707-727.
- Zimmerman, M. A., & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16(5), 725-750.

Appendice A

Teneur du message envoyé par courriel

Teneur du message envoyé par courriel

Madame, Monsieur,

Présentement candidate au doctorat en psychologie, je suis en période de recrutement pour mon essai doctoral « *Conception de l'empowerment chez les candidats au doctorat en psychologie : étude exploratoire sur la place de l'empowerment dans le cadre de la formation académique* ».

Mise en contexte

Depuis deux décennies, l'engouement envers le concept d'empowerment ne fait qu'augmenter. Malgré l'omniprésence du concept dans différents domaines dont la santé, la psychologie organisationnelle, la gestion, les ressources humaines et le milieu des affaires, aucune étude n'a, à ce jour, été effectuée sur l'empowerment des étudiants au cycle supérieur en psychologie.

Objectifs de l'étude

- Documenter le concept du pouvoir d'agir (empowerment) sur le plan théorique ainsi que du point de vue de l'expérience étudiante
- Identifier les conditions nécessaires et suffisantes pouvant conduire à l'empowerment étudiant

La participation au présent projet ne nécessitera que deux heures de votre temps, soit la participation à deux entrevues semi-dirigées d'une durée de 60 minutes chacune. Pour de plus amples informations, je vous invite à consulter le document ci-joint « *lettre d'information et de consentement* » qui, le cas échéant, devra être **signé et remis** à la chercheuse principale lors de la **première entrevue**. Il est à noter que le présent projet est approuvé par le département de psychologie ainsi que le comité d'éthique de l'UQTR (certificat d'éthique CDERS-18-12-06.02). De plus, ce projet se veut indépendant du programme de formation doctorale en psychologie. Votre participation est donc volontaire et complètement libre.

Si vous êtes intéressé(e) à y participer, ou avez des questions, je vous invite à communiquer avec moi par courriel à l'adresse suivante: Julie.Potvin@uqtr.ca. Nous conviendrons ensemble du lieu et du moment des entrevues.

Vous remerciant à l'avance de votre collaboration,
Julie Potvin, chercheuse principale

Appendice B
Lettre d'information et de consentement



Université du Québec à Trois-Rivières

LETTRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Invitation à participer au projet de recherche

Conception de l'empowerment chez les candidats au doctorat en psychologie : étude exploratoire sur la place de l'empowerment dans le cadre de la formation académique

Julie Potvin (candidate au doctorat en psychologie)
Jean-Pierre Gagnier (directeur de l'essai doctoral)
Stéphane Martineau (co-directeur de l'essai doctoral)
Département de psychologie de l'UQTR

Préambule

Cette recherche vise à élargir les connaissances en psychologie sur le sentiment d'*empowerment* dans le cadre de la formation académique. Votre participation serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

Le principal objectif de ce projet de recherche est de mieux comprendre l'expérience du sentiment d'*empowerment* des étudiants en psychologie dans un contexte académique. Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la présente recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement et de poser toutes les questions qui vous viennent à l'esprit. Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin pour prendre votre décision.

Tâche

Votre implication à ce projet de recherche nécessite de participer à deux entrevues d'environ 60 minutes visant à approfondir votre réflexion sur le sentiment d'*empowerment* dans le contexte académique de votre formation doctorale. Le lieu et le moment de l'entrevue seront déterminés à votre convenance pour vous éviter un long déplacement, dans un endroit qui permettra la confidentialité et l'absence de distraction. Les entrevues seront enregistrées (audio) mais ne seront pas filmées.

Risques, inconvénients, inconforts

Le principal risque associé au présent projet est le temps consacré, soit environ 2 heures. Il se pourrait que le fait d'aborder l'expérience académique suscite certaines émotions négatives chez certains participants.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances en psychologie sur le sentiment d'empowerment dans un contexte académique est le seul bénéfice direct prévu à votre participation.

Compensation

Aucune compensation d'ordre monétaire ne sera accordée pour le temps consacré aux entrevues, mais un dédommagement de 10 \$ sera offert pour couvrir les frais de stationnement encourus par les participants.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. En conséquence, aucune des données nominales ne pourra être utilisée contre l'étudiant, son cheminement, ses notes etc. Les autorités départementales n'auront accès aux résultats qu'une fois le projet terminé. Aucune donnée brute ne sera fournie aux autorités du programme. Ainsi, votre confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un prénom fictif pour les participants aux entrevues. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles, de communications et d'un essai doctorat, ne permettront en aucun cas d'identifier les participants. Les données recueillies seront conservées sous clé dans un classeur personnel au domicile privé de Julie Potvin et celle-ci sera la seule personne qui y aura accès sera Julie Potvin. Les deux directeurs d'essai, soit Messieurs Jean-Pierre Gagnier et Stéphane Martineau, auront aussi accès aux données recueillies sur la base des verbatim (transcription d'entrevues mais pas aux bandes audio qui demeureront des données personnelles). Néanmoins, toutes les données brutes (bandes audio et verbatim) seront détruites au moment du dépôt final de l'essai et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles mentionnées ci-haut.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous pouvez vous retirer en tout temps sans fournir d'explication et demander que toutes les données vous concernant soient immédiatement détruites et non utilisées pour la recherche.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Julie Potvin, chercheuse, au numéro de téléphone : 819-640-3050 ou à l'adresse courriel : Julie.Potvin@uqtr.ca.

Questions ou plaintes concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CDERS-18-12-06.02 a été émis le 28 février 2018.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CERED@uqtr.ca.

CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Julie Potvin, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, [nom du participant], confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du présent projet [*Conception de l'empowerment chez les candidats au doctorat en psychologie : étude exploratoire sur la place de l'empowerment dans le cadre de la formation académique*]. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

☐ Je consens à être enregistré/filmé.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Nom du participant en lettres moulées

Signature du participant

Date et lieu

Nom du chercheur en lettres moulées

Signature du participant

Date et lieu

Appendice C
Affiche de recrutement

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

**Tu es candidat (e) au doctorat en psychologie à l'UQTR? Je suis
présentement à la recherche de participants pour mon projet doctoral :**

*« Conception de l'empowerment chez les candidats au doctorat en
psychologie : étude exploratoire sur la place de l'empowerment dans le
cadre de la formation académique. »*

**La participation à ce projet implique deux entrevues semi-structurées
d'une durée de 60 minutes chacune. Une indemnisation de 10 \$ par
rencontre est prévue pour couvrir les frais de stationnement.**

**Si tu es intéressé(e) ou si tu désires plus d'information, merci de me
contacter par courriel (julie.potvin@uqtr.ca) ou par téléphone (819-640-
3050)**

Ce projet a été approuvé par le CEREH. Certificat #CDERS-18-12-06.02

Appendice D
Questionnaire démographique

Questionnaire sociodémographique

1. Indiquer votre âge. _____
2. Indiquer votre sexe.
 - ☐ Femme
 - ☐ Homme
 - ☐ Autre (p. ex., transidentité) _____
3. Préciser votre revenu annuel.

<input type="checkbox"/> 0-10 000 \$	<input type="checkbox"/> 10 000-20 000 \$	<input type="checkbox"/> 20 000-30 000 \$
<input type="checkbox"/> 40 000-50 000 \$	<input type="checkbox"/> 50 000 \$ et plus	<input type="checkbox"/> Préfère ne pas répondre
4. Indiquer votre statut conjugal.

<input type="checkbox"/> Célibataire	<input type="checkbox"/> Conjoint(e) de fait	<input type="checkbox"/> Marié(e)
<input type="checkbox"/> Divorcé(e)/Séparé(e)	<input type="checkbox"/> Veuf(ve)	<input type="checkbox"/> Préfère ne pas répondre
5. Avez-vous des enfants?
 - ☐ Oui
Si oui, combien? _____
 - ☐ Non
 - ☐ Préfère ne pas répondre
6. Votre résidence permanente se trouve-t-elle dans la même ville que votre université?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non
7. En quelle année de votre cheminement doctoral êtes-vous présentement?

<input type="checkbox"/> 1 ^e année	<input type="checkbox"/> 2 ^e année	<input type="checkbox"/> 3 ^e année
<input type="checkbox"/> 4 ^e année	<input type="checkbox"/> 5 ^e année ou plus	

8. Dans quel profil êtes-vous couramment inscrit(e)?

- ☐ Doctorat intervention (D.Psy)
☐ Doctorat recherche et intervention (D. R/I)

9. Indiquer votre langue maternelle.

- ☐ Français ☐ Anglais ☐ Espagnol
☐ Autre (préciser) _____

10. Préciser votre pays d'origine.

- | | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Canada | <input type="checkbox"/> États-Unis | <input type="checkbox"/> France |
| <input type="checkbox"/> Angleterre | <input type="checkbox"/> Italie | <input type="checkbox"/> Portugal |
| <input type="checkbox"/> Afrique | <input type="checkbox"/> Australie | <input type="checkbox"/> Nouvelle-Zélande |
| <input type="checkbox"/> Chine | <input type="checkbox"/> Japon | <input type="checkbox"/> Autre _____ |

11. Préciser la nature de vos croyances religieuses.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Athée | <input type="checkbox"/> Spirituel(le) mais non religieux |
| <input type="checkbox"/> Catholique | <input type="checkbox"/> Protestant(e) |
| <input type="checkbox"/> Juif(ve) | <input type="checkbox"/> Bouddhiste |
| <input type="checkbox"/> Musulman(e) | <input type="checkbox"/> Mormon(e) |
| <input type="checkbox"/> Autre (préciser) _____ | |

Appendice E
Guide des questions – entrevue 1 sur l’empowerment collectif

Entrevue 1

Guide des questions : Niveau collectif

Définition/conception de l'empowerment collectif

- Si je te dis « empowerment collectif » ou « pouvoir d'agir collectif », quelle la première chose à laquelle tu penses?
- Comment décrirais-tu le pouvoir d'agir collectif?
- De manière générale, sur quels éléments penses-tu que les étudiants ont un pouvoir d'agir?

Expérience de l'empowerment collectif

- Peux-tu me donner des exemples d'empowerment collectif que tu as vécus dans le cadre de ton doctorat?
- Peux-tu me donner des exemples de non empowerment collectif que tu as vécus dans le cadre de ton doctorat?
- Y-a-t-il eu des moments où tu as été témoin d'empowerment collectif vécu par les autres?

Conditions nécessaires à l'empowerment collectif

- De manière plus spécifique, sur quels éléments s'exerce l'influence des étudiants dans le parcours académique?
- À quoi reconnaitrais-tu que ton milieu « accueille » l'expérience collective du pouvoir d'agir?
- Sur le plan collectif, quels moyens pourraient être mis en place afin de maximiser le sentiment d'empowerment?
- Crois-tu qu'il soit possible que la notion de pouvoir d'agir collectif soit envisageable en milieu académique?

Appendice F

Guide des questions – entrevue 2 sur l’empowerment individuel

Entrevue 2

Guide des questions : Niveau individuel

Définition

- Quand tu penses à toi comme étudiante, comment définirais-tu le pouvoir d'agir?
- Est-ce qu'il y a un espace approprié où tu peux aborder cela, c'est-à-dire où tu peux parler de ton sentiment d'empowerment et/ou le vivre?

Expérience d'empowerment individuel

- Si tu devais qualifier ton expérience du pouvoir d'agir, quel terme choisirais-tu?
- Comment tu l'exerces, toi, ton pouvoir dans le cadre de ta formation? J'aimerais que tu me parles de ton expérience...
- Y-a-t-il un exemple concret d'une occasion où tu as eu le sentiment d'avoir de l'influence, de pouvoir agir sur ton parcours en tant qu'étudiant?
- Sur une échelle de 1 à 10, à combien évaluerais-tu ton niveau d'empowerment quant au cursus universitaire? Pourquoi en est-il ainsi?

Conditions nécessaires à l'empowerment individuel

- Quand tu penses à toi comme étudiante, sur quoi aimerais-tu avoir du pouvoir dans le cadre de ton parcours académique?
- Sur le plan individuel, quels moyens pourraient être mis en place afin de maximiser ton sentiment d'empowerment?
- Suite à cette rencontre, qu'est-ce qui ressort d'important pour toi? (Impression globale)

Appendice G
Certificat éthique



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : Conception de l'empowerment chez les candidats au doctorat en psychologie : étude exploratoire sur la place de l'empowerment dans le cadre de la formation académique et définition du concept et de ses constituantes fondamentales

Chercheur(s) : Julie Potvin
Département de psychologie

Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT : CDERS-18-12-06.02

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 28 février 2018 au 28 février 2019

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Bruce Maxwell
Président du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 28 février 2018

Appendice H

Tableau 1. Éléments de définition de l'empowerment individuel

Tableau 1

Éléments de définition de l'empowerment individuel

Rubriques	Thèmes	Description
Nature de l'empowerment	Trois niveaux d'empowerment (primaire, secondaire, tertiaire)	<p>Il y aurait différents niveaux d'empowerment, c'est comme le pouvoir d'agir sur soi, le pouvoir d'agir pour soi mais qui n'engage pas les autres, et le pouvoir d'agir pour soi envers l'institution et qui engage les autres. (P3)</p> <p>Le niveau primaire, ce serait l'autocontrôle. C'est à dire que j'ai du pouvoir sur mon cheminement parce que je me suis mobilisé à travailler régulièrement, m'impliquer dans mes lectures, etc. (..) Après, le deuxième niveau, ce serait les choix de cours etc., donc tout ce qui concerne un peu mon cheminement, mais sans engager les autres. (...) Et le troisième niveau, c'est essayer de changer ce qui va impliquer les autres, donc le fonctionnement de l'université. (P3)</p>
	Agir sur soi	Ça peut être la capacité de changer quelque chose en soi, le pouvoir d'agir sur soi-même. (...) Ce serait aussi sa capacité à l'autocontrôle : gérer son attention, gérer sa discipline de travail, gérer ses objectifs. (P3)
	Performance Efforts déployés Quantité de temps investis et des apprentissages	<p>Je vois ça comme avoir un contrôle vraiment sur ta performance académique, mais à quel point? (...) Comment tu mets d'efforts dans tes études, dans tes travaux. (...)</p> <p>Comment tu mets de temps. (...) Je pense qu'au niveau de la qualité, à quel point tu vas apprendre et te former adéquatement, je pense qu'on a une certaine maîtrise là-dessus. (...) (P1)</p>
	Attitude	Bien, je crois que tu as un certain contrôle là-dessus, sur comment tu arrives avec les gens, comment tu approches les gens, ce que tu dégages. (P1)

Tableau 1 (suite)

Éléments de définition de l'empowerment individuel

Rubriques	Thèmes	Description
Nature de l'empowerment (suite)	Maitrise	On a quand même un certain contrôle. (P1) C'est toute une question de ce sur quoi on a un contrôle. (P2)
	Impact	Je reçois un service, on me donne des informations d'une certaine manière, est-ce que je pourrais influencer le service que je reçois? (...) Donc ce serait de pouvoir changer les choses qui ne fonctionnent pas et qui peuvent être « entravantes » dans mon cheminement académique ou nuire à la qualité du service que je reçois. (P3)
	Consulter tous les acteurs impliqués	Après, je suis conscient qu'il ne faut pas que je change toutes les choses tout seul. C'est bien que je puisse avoir la possibilité de le faire, mais il faut consulter tout le monde. (P3)
	Démocratie directe	Je pense que c'est un pouvoir lié à la proximité. (...) dans le sens où si j'ai envie d'aller parler à quelqu'un, que ce soit le directeur de département ou le directeur de programme, bien je vais cogner à sa porte. (P5)
	Liberté d'agir, de choisir et de décider	Je vis mon pouvoir d'agir comme je vis mon sentiment de liberté. (P3) L'empowerment individuel en tant qu'étudiant, pour moi, ce serait la possibilité de faire des choix. (P3) L'empowerment individuel, c'est la capacité de prendre des décisions pour soi. (P4)
	Tendance naturelle	Pour moi, c'est un naturel : ça fait partie de ma personnalité. (P2)

Tableau 1 (suite)

Éléments de définition de l'empowerment individuel

Rubriques	Thèmes	Description
Nature de l'empowerment (suite)	Croissance individuelle	<p>L'empowerment, c'est quand même une croissance. (...) Le fait de passer d'un niveau plus bas à un niveau plus élevé. (P2)</p> <p>Où je perçois la possibilité d'évolution. (P4)</p>
	Introspection comme base positive	<p>La base n'est pas nécessairement stable; l'introspection, c'est un continu. (...) Parce que je pense qu'il faut partir avec une bonne base. (...) C'est un préalable en quelques sortes pour l'empowerment. (P2)</p>
	Pas nécessairement visible aux yeux des autres	<p>L'empowerment individuel n'est pas toujours perçu. (P2)</p> <p>Il est toujours présent. C'est très ancré, mais il devient plus visible lorsqu'il va à l'encontre de ce qui est établi. (P4)</p>
	Cohérence avec les valeurs personnelles	<p>Aller dans le sens d'une de tes valeurs existentielles. (P2)</p> <p>Oui, ça permet d'aller vers ses valeurs. (P3)</p> <p>Je pense aussi...en lien avec ses valeurs. (...) Faire un lien avec ce qu'on veut réellement. (P4)</p>
	Implique la collectivité	<p>Je passe toujours par la collectivité. (...) Avant d'être sûr, d'être solide, je vais attendre d'avoir du monde en arrière de moi pour me soutenir. (P1)</p> <p>L'empowerment individuel est indissociable de l'empowerment collectif. (P3)</p>

Tableau 1 (suite)

Éléments de définition de l'empowerment individuel

Rubriques	Thèmes	Description
Nature de l'empowerment (suite)	Qui a un sens pour l'individu	Il y a une forme de... ça donne un sens un peu à une vie aussi. (P2) D'avoir un sens. Ce qui m'a amené aux études, c'était vraiment que je m'apercevais que je prenais plaisir à lire des choses en psychologie. Donc, je me suis dit tant qu'à lire dans mes loisirs, autant que je fasse des études. (P3) Je suis « confrontante », parce que je n'accepte pas les trucs qui sont établis et qui pour moi n'ont aucun sens. (P4)
	Dynamique et lié à l'avancement dans le parcours académique	Et, ça peut changer avec le temps. (...). Pour moi, j'ai pris mes responsabilités en mains et je suis active. (P2) Avec les événements, je te dirais qu'il a baissé à 4 à un moment donné. Puis, il a monté à un 8 solide. (...) Il est en train de grandir. (P4) Considérant que je n'ai pas fait mon baccalauréat ici, que je ne connaissais personne, je me serais sans doute senti powerless. (...) À l'heure actuelle, je me sens en contrôle. Je me sens écouté. (...) Je n'ai pas de qualificatif pour ça, mais qui a cheminé. (P5)
	Mobilisation	La capacité de prendre des décisions et de les mettre en action. (P4)
	Possibilité de changement/espoir	On voit la possibilité de, il va peut-être, il peut y avoir des changements. (P1) Je suis vraiment quelqu'un qui cherche des solutions, des solutions collectives. (P4)

Tableau 1 (suite)

Éléments de définition de l'empowerment individuel

Rubriques	Thèmes	Description
Nature de l'empowerment (suite)	Nécessite la considération	<p>C'est lié à l'empowerment collectif, parce que ça revient à prendre en considération les autres. (P3)</p> <p>(...) la possibilité de faire des choix, que ces choix puissent être pris en compte. (...) qu'on les considère comme importants. (P3)</p> <p>Aussi bien que moi j'ai besoin d'être pris en considération. (P3)</p>
	Nécessite la valorisation	Plus on va être valorisé, plus on va être capable de voir nos travers, parce que notre base va être solide. (P4)
	Autocompassion	Donc, j'ai tendance à vouloir agir pour mon bien. (P2)
	Volonté	J'ai encore l'intention de faire preuve de volonté, de persistance et de détermination. (P2)
	Résilience	Résilience... Pour moi, ça entre un peu dans l'empowerment. (P2)
	Motivation	C'est vraiment lié à la motivation, au sentiment d'accomplissement. (P3)
	Locus de contrôle interne	Je pense que ça doit dépendre du locus de contrôle de la personne. Peut-être que des fois, les valeurs extérieures, pour certaines personnes, peuvent être plus importantes que les valeurs internes. (...) Puisque j'ai mon locus de contrôle interne très fort, mon empowerment très fort, je suis toujours persuadée que j'ai un pouvoir sur la situation. (P4)

Tableau 1 (suite)

Éléments de définition de l'empowerment individuel

Rubriques	Thèmes	Description
Nature de l'empowerment (suite)	Vibration	Il y a des moments où moi je vibre. Je vibre vraiment quand je lis ce qui m'intéresse. (P3)
	Pouvoir octroyé et non utilisé	Je dirais « inutilisé ». Oui, inutilisé. Je pense que je pourrais en avoir un vrai, mais je ne l'utilise pas. (P3) Je pense qu'il y a beaucoup de circonstance aussi où, à sens inverse, il y a des étudiants qui se font donner du pouvoir et qui ne le saisissent pas. (P5)
	Direction	Pour moi, c'est une direction, on pourrait dire... (P2)
	Ignorance plutôt qu'une impuissance	Je pense que c'est passé beaucoup (en parlant de son empowerment) par la connaissance. (...) Toutes les instances qui existent à l'université, je les connais. (...) Au début du doctorat, c'était plus une ignorance qu'une impuissance. (P5)

Appendice I

Tableau 2. Éléments de définition de l'empowerment collectif

Tableau 2

Éléments de définition de l'empowerment collectif

Rubriques	Thèmes	Description
Quatre types de pouvoir	Pouvoir de décision/Pouvoir de mobilisation/Pouvoir de grandir collectivement	Donner une espèce d'empowerment au peuple... Un pouvoir de décision, un pouvoir de mobilisation. Empowerment... De façon idéalisée, je le vois un peu comme une façon de pouvoir grandir collectivement. (P4)
	Pouvoir de recommandation	Il y a clairement un grand pouvoir de recommandation, mais il n'y a pas de pouvoir d'imposition. On peut donner notre opinion et cette opinion peut avoir du poids, mais ça ne fait pas la loi non plus. (P5)
	Autodétermination	Bien, ce serait vraiment lié à l'autodétermination, à la possibilité de faire des choix. (P3)
Éléments centraux	Progresser en groupe via le partage équitable des tâches	Je focalise un peu sur le mot collectif, parce que ça me fait penser davantage à progresser au sein du groupe... Par le partage des tâches. Voir plus loin mais ensemble dans la collectivité. (P2)
	Sensation de contrôle	Le fait d'agir en groupe ou en collectivité peut donner une plus grande sensation de contrôle ou de pouvoir sur une situation. (P5)
	Projet commun	Ils sont capables de se regrouper et d'agir face à quelque chose qui les touche. (P1)
		Ce serait aussi avoir les ressources pour aller vers son objectif... Objectif déterminé en commun. (P3)
		On peut avoir de l'empowerment individuel dans un groupe, mais je crois que lorsque ça devient collectif, il y a un projet commun qui prend place. (P4)

Tableau 2 (suite)

Éléments de définition de l'empowerment collectif

Rubriques	Thèmes	Description
Éléments centraux (suite)	Présence de résultats concrets rapidement	<p>Au final, ce qui va faire une expérience d'empowerment, c'est le résultat final. (P1)</p> <p>Bien, il faudrait avoir des résultats, avoir des changements. Chose qui est extrêmement rare. Souvent, ce qui arrive c'est que quelqu'un lève le <i>flag</i>, puis ça bouge huit ans plus tard. (P5)</p>
	Manifestation\revendication	<p>Bien, un exemple qui me vient en tête ce serait les manifestations. (...) Les carrés rouges. (P1)</p> <p>Bien, c'est drôle, le premier mot qui me vient en tête c'est manifestation, parce qu'il y a eu plein de manifestations pour le lock-out des professeurs. (P2)</p> <p>Quand les étudiants ont manifesté pour avoir la rémunération des stages. (P2)</p> <p>Dans l'histoire de l'université, il y a eu le Printemps Érable. Le Printemps Érable, il y a eu des conséquences. Donc, il y a eu un empowerment collectif. Un véritable. (P3)</p>
	Association dans le but de combattre	Des gens qui, malgré leurs différences, vont s'associer. C'est ça la beauté de la chose : ils vont s'associer, être ensemble, pour combattre, pour se mobiliser, peu importe la cause. (P1)
	Faire pression	On va faire pression sur quelque chose. (P2)
		Il faudrait qu'on fasse bloc. Peut-être on arriverait à agir. (P3)

Tableau 2 (suite)

Éléments de définition de l'empowerment collectif

Rubriques	Thèmes	Description
Éléments centraux (suite)	Force du nombre	<p>Je pense qu'il faut vraiment être dans le groupe pour créer quelque chose. (P1)</p> <p>Bien sûr que la force du nombre, à un moment donné, devrait prendre pouvoir! On devrait avoir du pouvoir. On devrait avoir l'empowerment collectif. (P4)</p> <p>Un tout est plus que la somme de ses parties. (...) C'est sûr qu'en étant en collectivité ou en groupe, on a un plus grand impact tant sur notre milieu que sur notre société. (P5)</p>
	Consensus de groupe	En tant que groupe, ensemble, ce serait arrivé à un consensus de groupe vers une direction commune. (P3)
	Le groupe comme source de mobilisation	Ça aidait aussi à continuer à avancer. Il y avait comme une poussée qui venait avec le groupe. (P2)
	Cohésion	Je fais partie d'une cohésion. (P2)
	Construire avec...	(En parlant d'une expérience d'empowerment) Elle a décidé de construire ça avec nous. (P4)
	Adaptation à chacun	Il faut s'adapter à la réalité de chacun des individus qui veulent agir. (P2)
	Travail d'équipe positif	Travail d'équipe positif. Donc, des possibilités d'avancement. (P4)

Tableau 2 (suite)

Éléments de définition de l'empowerment collectif

Rubriques	Thèmes	Description
Éléments centraux (suite)	Influence réciproque	Les influences sont réciproques : l'environnement va avoir une influence sur la cohorte et, on va avoir une influence sur l'environnement. (P2)
	Démocratie	Je ne sais pas pourquoi, le mot démocratie m'est venu en tête. (P1)
	Partage des valeurs	Les regroupements de gens qui ont les mêmes intérêts, les mêmes valeurs. (...) Je pense qu'il faut vraiment que les valeurs et les opinions soient semblables. (P1)
Prérequis ou caractéristiques des individus membres d'un groupe donnée	Partage d'une réalité commune	C'est sûr qu'on n'avait pas tous les mêmes intérêts, mais on était pas mal tous en practicum 1 et dans un questionnaire existentiel un peu. (P2)
	Niveau de connaissances similaire	En deuxième année de doctorat, quand on vivait nos premiers cours, nos premières évaluations avec nos clients, on progressait ensemble... Dans le sens, nos connaissances se ressemblaient pas mal. On pouvait progresser ensemble sans voir trop un écart. (P2)
	Leadership partagé	Je pense que dans toute situation d'empowerment collectif, si je comprends bien le concept un peu, il y a un certain leader, une certaine forme de leadership qui débute à quelque part. (..) Mais je pense que ça se partage. (P1)
	Liberté	Une équipe qui est capable de prendre des décisions, qui est libre. (P4)

Tableau 2 (suite)

Éléments de définition de l'empowerment collectif

Rubriques	Thèmes	Description
Prérequis ou caractéristiques des individus membres d'un groupe donnée (suite)	Persévérance, volonté et détermination	Tu peux faire preuve de persévérance en tant que groupe, au niveau de l'empowerment collectif auprès du département. Persévérance, volonté, détermination. (P2)
	Motivation	Ça prend aussi de la motivation, beaucoup de motivation. (P4)
Prérequis quant aux comportements des membres	Capacité de faire avec les ressources disponibles	Aussi, il faut faire avec les ressources qu'on a présentement, c'est-à-dire la connaissance qu'on a du département, des professeurs, etc. C'est un peu l'écosystème. (P2)
	Conformisme partiel	Je pense qu'il y a un conformisme qui est présent, que je comprends. Il faut qu'il y ait un certain conformisme pour passer toutes les étapes et pour avoir le droit de faire partie de la société. (P3)
	Respect du cadre	Donc, on a le droit de vouloir critiquer un peu, de vouloir changer un peu, mais il faut respecter le cadre. (...) Le groupe est habitué à un certain conformisme depuis l'entrée en maternelle. (...) Si on veut attraper le métro, attraper le train, il faut suivre la règle du groupe. (P3)

Tableau 2 (suite)

Éléments de définition de l'empowerment collectif

Rubriques	Thèmes	Description
Caractéristiques de l'empowerment collectif et individuel	Proportionnel au degré d'ouverture	Je ne sens pas que les étudiants ont beaucoup de pouvoir. Ça dépend de l'ouverture des gens avec qui on est. (P1) Une ouverture d'esprit doit être présente. Une bienveillance, dans le sens où il faut quand même sentir qu'on ne dérange pas. (P2)
	Inconscient	L'empowerment collectif, ça peut être quelque chose d'involontaire. Bien, pas nécessairement d'involontaire, mais d'un peu inconscient... Dans le sens où, on a un pouvoir d'agir mais on ne se rend pas compte qu'on est en train de l'exercer. (P2)
	Dynamique	Par la suite, ça va être un autre empowerment collectif, mais sur le marché du travail. (P2)

Appendice J

Tableau 5. Contraintes à l'empowerment individuel et collectif

Tableau 5

Contraintes à l'empowerment individuel et collectif

Rubriques	Thèmes	Description
Culture organisationnelle	Individualisme induit par la nature de la formation/ Culture de performance	<p>(...) Étant donné qu'au baccalauréat, il y avait tellement de compétition. Le monde était centré sur leur propre réussite. Tu es centré sur toi pendant trois ans, puis centré de façon obsessionnelle. Ce n'est pas facile après de se décentrer sur le groupe, surtout qu'en psychologie à l'UQTR, l'intervention est centrée davantage sur l'individu que sur le groupe. (P2)</p> <p>On est des premiers de classe. Il y a des choses qu'on met plus de l'avant que d'autres. (P4)</p> <p>Un certain individualisme... Je vais m'occuper de ma petite business à moi et plus vite je fais mes affaires, plus vite je sors d'ici. (P5)</p>
	Hiérarchie	<p>Une superviseure, ça reste une clinicienne expérimentée. Hiérarchiquement, elle est quand même plus élevée que nous. (P1)</p> <p>Certaines situations viennent me nuire... Quand il y a de la hiérarchisation bornée. (...) C'est comme si on cherchait tous une place au lieu d'être dans l'espace. Oui, d'occuper la place. On cherche tous une place comme si on voulait se hiérarchiser. (P4)</p> <p>Bien j'ai compris qu'autant il y en a qui se cantonnent dans la hiérarchie et se confortent là-dedans, autant il y en a qui sont très humains et très accessibles. Il y en a pour qui le statut est quelque chose qui les définit et qui est extrêmement important pour eux, surtout dans leurs contacts avec les étudiants. (P5)</p>

Tableau 5 (suite)

Contraintes à l'empowerment individuel et collectif

Rubriques	Thèmes	Description
Culture organisationnelle (suite)	Clientélisme	Parce qu'on est des clients aussi. On des clients, mais on ne se regroupe pas. Ça n'a pas beaucoup d'impact. Il y a des organismes qui protègent les clients de manière générale... (P3)
		Ça va avoir l'air clientéliste ce que je vais dire, mais on paie quand même pour un service. Si ce service n'est pas jugé comme étant adéquat, c'est un peu comme un recours collectif académique. (P5)
	Transmission partielle ou erronée des informations	Je vais voir la personne responsable de la reconnaissance des cours et par deux fois elle s'est trompée dans ce qu'elle disait. (...) c'est que cela me démobilise ces expériences-là, parce que je me dis que je vais me débrouiller tout seul. (P3)
	Dédales administratifs	Que ce soit des membres des bureaux administratifs, des règles, des si, des ça, et ça peut bloquer le chemin d'un étudiant qui aimerait faire preuve d'empowerment dans son cheminement doctoral. (P2)
	Processus administratifs biaisés	En forçant à publier les postes, à interdire le bénévolat, ça a modifié les règles. Par contre, les postes sont affichés, mais ils sont spécifiques aux candidats ciblés. Donc, finalement, la règle est contournée; le processus est biaisé. Le pouvoir d'agir est dilué dans ce cas-là. (P3)
	Reconnaissance du profil de programme	On était supposé se rencontrer en collectivité, neuropsychologie et psychologie ensemble. (...) Les questions et informations n'étaient que de l'ordre de la psychologie. On ne se sentait pas du tout inclus. Les questions ne nous concernaient pas du tout. (P1)

Tableau 5 (suite)

Contraintes à l'empowerment individuel et collectif

Rubriques	Thèmes	Description
Culture organisationnelle (suite)	Attitudes condescendantes	Qu'il y ait un minimum de flexibilité de l'autre côté... qu'on arrête de nous regarder de manière condescendante. (P4)
	Absence de lieu	Avoir un local, parce que d'emblée ce n'est pas tout le monde... Il y a des personnes plus introverties et j'en fais partie un peu. Ce n'est pas mon naturel d'aller me regrouper. (P1) Officiellement, il n'y a même pas d'endroit pour s'exprimer. (...) Ils devraient prendre le temps de mettre en place... Vous avez des préoccupations, il y a un endroit où vous pouvez aller en parler. (P5)
	Fermeture d'esprit	Inévitablement, je n'étais pas seule et je n'ai pas vu l'ouverture. (...) Je sens peu d'ouverture de la part de l'administration. (P1) Quand il y a de la fermeture d'esprit, une rigidité, des pensées cristallisées, (...) ces situations-là deviennent problématiques pour mon empowerment individuel, parce que je m'épuise. (P4)
	Récurrence des situations de non empowerment	On a essayé en petit groupe de 3-4 de faire changer les choses et ça n'a pas fonctionné. (...) Mise à part la rémunération des internats, là comme ça, je ne vois pas grand-chose. (P1) Oui, je pense qu'il y a du monde qui sont confrontés constamment à cette impuissance-là. Puis-je dire même, dans une grande majorité des cas, elle est très légitime. (P5)

Tableau 5 (suite)

Contraintes à l'empowerment individuel et collectif

Rubriques	Thèmes	Description
Expérience personnelle (suite)	Résignation acquise motivée par les peurs	<p>On avait l'intention, le désir, mais en même temps je pense qu'on a cru qu'on allait perdre de toutes façons. (...) La peur que ça ait un impact sur nos stages, la note finale. (P1)</p> <p>J'ai mes propres peurs, craintes et c'est peut-être plus cela qui freine mon empowerment à quelque part. (P2)</p> <p>Il y a vraiment une espèce de résignation acquise qui semble énormément motivée par la crainte, la peur, etc. (P5)</p>
	Être nouveau dans le milieu	Dans un nouvel environnement, on a souvent de la difficulté... On est souvent plus réticent à agir que si on était dans un environnement familial. (...) À une certaine époque, un professeur, c'était « ah mon dieu un professeur! Je fais attention à ce que je dis. Je fais attention à ce que je fais. » (...) Peut-être une crainte... Je pense qu'elle est grande. Est-ce dangereux pour ma carrière? (P5)
	Absence d'expérience témoin	Très bonne question. Peut-être pas au niveau du doctorat. (P5)
	Multiplication des rôles et responsabilités	Au bac, j'avais le temps, j'avais moins de contraintes. Là, j'ai plus de contraintes, donc je vibre moins parce que j'ai trop de choses à faire en dehors. (...) Moi, comme père de famille, je trouve que le fait d'avoir des enfants, c'est la meilleure stratégie que les politiques pourraient avoir pour ne pas faire des vagues à ses citoyens. C'est tellement accaparent... (P3)

Tableau 5 (suite)

Contraintes à l'empowerment individuel et collectif

Rubriques	Thèmes	Description
Éléments de personnalité de l'étudiant	Mécanismes de défense	J'essaie de me comprendre dans un contexte donné, dans une situation, tandis que tandis que je sais qu'il y a peut-être bien d'autres personnes qui sont moins à l'aise. Il y a des mécanismes de défense qui les empêchent d'être plus introspectifs. (...) J'ai mes propres mécanismes de défense qui rentrent en ligne de compte. (P2)
Attitude de l'étudiant	Attitude agressive	Même moi, j'ai eu des pétages de cochons, je ne savais tellement pas quoi dire. (...) Dans ma tête, je ne pouvais pas répondre sans être insultant. (...) Je me mets dans la peau d'un professeur ou du comité de programme ou de la direction du département qui se fait envoyer des plaintes comme ça ou qui se fait envoyer des gens comme ça... (P5)
	Individualisme	Ma personnalité est quand même assez individualiste. (P2)
	Faible sentiment de pouvoir d'agir perçu	<p>Peu importe toutes les critiques que j'ai faites, je n'ai pas senti beaucoup d'ouverture. (...) Je ne me sens pas très en maîtrise de mon cursus, mais pas du tout. (P1)</p> <p>Je n'ai pas d'expertise, mais ce que je ressens, c'est que j'ai peu de pouvoir. Parce que si j'en avais un vrai pouvoir, je m'investirais dans une association. (P3)</p> <p>Il n'y a pas de pouvoir perçu. On ne perçoit pas qu'on a un pouvoir, du tout, du tout. C'est pour ça peut-être que j'ai tellement de misère à même voir et comprendre ta question. Je me rends compte que moi aussi j'ai un blocage. Effectivement, il n'y en a pas de pouvoir. (P4)</p>

Tableau 5 (suite)

Contraintes à l'empowerment individuel et collectif

Rubriques	Thèmes	Description
Attitude de l'étudiant (suite)	Méfiance	Et ma méfiance. (P2)
	Absence de mobilisation	On était plusieurs à en parler en dehors de la supervision, à quel point on était insatisfaites. Mais on n'a jamais pris de mesures pour que ça change. (P1)
Faible/absence de support provenant des autres	Remise en question de son pouvoir d'agir par des collègues	Bien, je confirme dans mon idée qu'il y a un problème au niveau de l'empowerment étudiant. (P5) Ce qui est le plus spécial, c'est qu'il y a des étudiants qui m'en ont voulu. Quelques-uns. La majorité était heureuse parce que c'était ce qu'elle voulait. Mais il y en a un qui m'a dit « pour qui tu te prends ? » Cela fatigue quelqu'un qui est capable de prendre son pouvoir. (P4)
	Étudiants contre un autre	Il a ça en lui, cet aspect de vouloir créer l'empowerment collectif et vouloir lever ça. Et malheureusement, je dirais que ceux qui ont été les plus sévères avec lui, ce sont les autres étudiants. Et ces autres étudiants-là ont agi comme ça, je crois, pour se faire bien voir du professeur qui allait les noter. (P4)
	Jalousie et destruction	S'il n'y en a pas (en parlant de la compassion envers soi-même), c'est de la jalousie... sinon, c'est de la destruction. (P4)
	Attitude défensive	J'ai fait cette critique-là ouvertement et les deux fois, je me suis faite ramassée. (P1)

Tableau 5 (suite)

Contraintes à l'empowerment individuel et collectif

Rubriques	Thèmes	Description
Faible/absence de support provenant des autres (suite)	Dénigrement des autres approches	Ils ont décidé de mettre un chargé de cours d'approche psychodynamique qui fait des farces plates sur la TCC. C'est quelque chose que je ne comprends pas. Je ne ressens jamais le besoin, moi, de dénigrer la psychodynamique. (P4)
	Absence de valorisation, de reconnaissance	(En parlant de la reconnaissance) Il faut que tu apprennes à travailler sans. C'est un dommage collatéral. (...) Je travaillais très fort. Je mettais beaucoup d'heures dans une semaine pour mes stages, mais ce n'était jamais reconnu. (P2) Il y a de la dévalorisation ici! On dévalorise l'expérience. (P4)
	Indifférence	Je n'entends pas le « bien oui, je comprends votre réalité. » Il n'y a pas de reflets de notre réalité. (P1) Je pense que, des fois, il y a des besoins qui sont nommés, puis qui ne sont pas nécessairement répondus assez rapidement. (...) Je pense que souvent, c'est comme.. « bon, ok. Il y a des mauvais commentaires qui ont été émis. So what? » (P5)
	Pouvoir réduit des associations	Je fais partie d'une association d'étudiants du centre de recherche. (...) On peut amener des idées, des points de vue, mais ça reste encadré. Je me sens à l'étroit un peu. C'est trop borné, balisé (...) Si le cadre est donné par l'université et que les règles sont données par l'université, l'étudiant ne peut pas s'émanciper de ça. (P3)

Tableau 5 (suite)

Contraintes à l'empowerment individuel et collectif

Rubriques	Thèmes	Description
Faible/absence de support provenant des autres (suite)	Absence d'ouverture qui favorise une résignation	Je pense qu'il y a une certaine résignation. Même si je verbalisais mes frustrations pour dire qu'effectivement le programme avait des lacunes, je ne sentais pas qu'il y avait d'ouverture au changement. (...) On se fait écouter, mais on se fait pas entendre finalement. (P1)
	Manque de soutien de la part des associations étudiantes	J'ai déjà essayé avec notre regroupement étudiant, notre association d'amener quelque chose et c'était fermé. (...) La réception de l'association des étudiants du doctorat... Je sentais un mur, une froideur, une distance. (P4) Je ne peux pas avoir d'aide de mon université. (P3)
	Double discours/ pouvoir d'agir symbolique	Je ne me sens pas opprimé, mais si on me parle vraiment « est-ce que vous avez le sentiment d'avoir du pouvoir d'agir? »... Symboliquement, oui, mais en réalité, peu. On fait semblant, un peu, d'avoir du pouvoir d'agir. L'illusion de la liberté, de nous prendre en mains, mais finalement... Ce n'est pas nous qui décidons vraiment. Ça fait du bien, ça nourrit le besoin d'autodétermination, mais c'est illusoire. (P3) Pour moi, c'est complètement aberrant de dire que bon... On enseigne, on prône des valeurs d'entraide, de respect et d'ouverture et d'un autre côté... Bang! Je trouve que c'est une hypocrisie absolument dégueulasse. (...) Oui, double discours. (P5)

Tableau 5 (suite)

Contraintes à l'empowerment individuel et collectif

Rubriques	Thèmes	Description
Faible/absence de support provenant des autres (suite)	Manque de soutien	Je pense que c'est un peu un mirage qu'ils vont nous donner sur le moment. Finalement, tu vois que c'est un peu vide. Que finalement ce ne sont pas de vraies répercussions, ce ne sont pas de vrais changements, parce qu'ils vont un peu détruire ce qu'ils ont promis. Ce qu'ils ont donné, ils vont l'enlever. C'est pour ça que je te dis que c'est vide. (P1)
Nature de l'expérience académique	L'université comme expérience passagère	Tout le cheminement doctoral est en soi un passage... (P2) Pour beaucoup de gens, l'université est une étape parmi tant d'autres. (P5)
	Crainte car les étudiants sont rappelés à revoir les membres du personnel	Une superviseure, ça reste une clinicienne expérimentée qui hiérarchiquement est plus élevée que nous. Je crois que c'était plus la crainte qu'on était confrontées à la revoir après. (P1)
	N'intègre pas la sensibilisation à l'EPWC	Là, tu me poses des questions précises, mais ce ne sont pas des choses que je vais remarquer nécessairement. Ça n'a pas été consolidé dans ma mémoire nécessairement comme événements. C'est passé, c'est passé. (P1)
	Transmission du sentiment d'impuissance	Autant je pense que le sentiment d'impuissance peut casser d'une cohorte à l'autre ou d'une génération d'étudiants à une autre, autant le sentiment d'impuissance lui aussi peut fendre. (P5)
	Cercle vicieux s'installe	C'est un cercle vicieux parce que moi, comme je le ressens comme ça, je m'engage moins. Comme je m'engage moins, je n'ai pas l'impression de sentir mon empowerment. (P3)

Tableau 5 (suite)

Contraintes à l'empowerment individuel et collectif

Rubriques	Thèmes	Description
Nature de l'expérience académique (suite)	Impuissance et déception	On se sent impuissant, on se sent déçu. On a peur. On panique. C'est souvent de la peur que les impacts soient importants. (P1)

Appendice K

Tableau 6. Manière d'exercer son empowerment individuel et collectif
en milieu académique

Tableau 6

Manière d'exercer son empowerment individuel et collectif en milieu académique

Rubriques	Thèmes	Description
Actions liées au programme	Souligner les conflits d'horaire et s'associer à une collègue pour présenter sa requête	Par exemple, parler de plusieurs frustrations et de problèmes qu'il y avait à l'horaire. C'était vraiment des horaires qui n'avaient pas de bon sens. C'était évident. J'aurais été capable d'y aller sans personne, mais je suis allée avec une collègue. (P1)
	Changer de directeur	Étrangement, pour moi, ce n'est pas pertinent d'avoir du pouvoir sur le contenu des cours. (...) Par rapport à mon changement de direction, je pense. Quand j'ai été annoncer à mon ancienne directrice que je quittais pour aller travailler avec quelqu'un d'autre, je me sentais en contrôle quand même. (P5)
	Reprendre un stage	J'ai quand même repris mon stage. Quand j'ai fait ma demande pour le reprendre, ils n'étaient pas sûrs d'accepter. Mais j'ai quand même forcé, je suis retournée les voir plusieurs fois et je leur ai montré toutes mes raisons. (..) Là je pense que j'ai fait preuve d'empowerment. (P2)
	Reconnaissance des cours	Quand je me suis fait reconnaître des cours, ça m'a fait gagner du temps. (P3)
Actions et comportements liés aux activités doctorales	Répondre à un sondage	J'ai reçu le courriel de X qui travaille sur la modification des programmes (sondage). J'ai vraiment aimé son travail. J'ai validé beaucoup de ses propos. (P3)
	Cohésion	En ce moment, on est en train de planifier notre bal des finissants. Il y a une cohésion qui, en quelques sortes, est en train de se développer pour célébrer la fin de nos études supérieures. (P2)

Tableau 6 (suite)

Manière d'exercer son empowerment individuel et collectif en milieu académique

Rubriques	Thèmes	Description
Actions et comportements liés aux activités doctorales (suite)	Participer aux activités doctorales	<p>Au niveau des activités doctorales, je ne participe pas nécessairement à tout, mais on a du pouvoir. (P1)</p> <p>C'est d'avoir confiance en ses moyens, surtout dans un contexte comme un département ou une relation directeur-étudiant, professeur étudiant. (P5)</p>
	Multiplication des rôles	<p>Je pense que de suivre un cursus scolaire, c'est ça qui te fait rentrer dans une case. Quand tu as vécu plusieurs types d'expérience, tu peux arriver à te dire « est-ce qu'on essaie quelque chose d'autre pour voir? » ...dans les limites acceptables et profitables pour tous. (...) Et c'est essentiel au doctorat d'avoir cet esprit-là, de ne pas vouloir entrer dans des cases. (P4)</p> <p>J'ai plein de chapeaux. C'est super intéressant! Présentement, je suis beaucoup plus proche du professorat que de l'étudiant. (...) Je termine bientôt. C'est pas mal vers une carrière de professeur que je m'enlign. Mes rapports avec les professeurs ont vraiment changé. Je me sens beaucoup plus comme un collègue de travail que comme un étudiant. (P5)</p>
	Adhérer à un groupe	J'ai l'impression que ce serait plus par les associations que le pouvoir d'agir pourrait se faire sentir en groupe. (P3)
États internes et actions individuelles	Être soi-même	Une des manières d'exercer je pense, c'est d'être moi. (P5)
	Avoir des rêves	Je suis capable de m'arrêter dans l'instant présent. C'est important encore, mais j'aime avoir des objectifs, des rêves. (P2)

Tableau 6 (suite)

Manière d'exercer son empowerment individuel et collectif en milieu académique

Rubriques	Thèmes	Description
États internes et actions individuelles (suite)	Avoir confiance en soi	Avoir un sentiment de confiance pour aller de l'avant. (P1)
	Percevoir et saisir les opportunités d'apprentissage	Je suis comme rentrée dans mon empowerment individuel. Je vais aller chercher ce que j'ai à aller chercher. (...) Je vais apprendre. Je vais faire l'éponge. (P4) Je pense qu'il y a beaucoup de circonstances où, à sens inverse, des étudiants se font donner du pouvoir qu'ils ne saisissent pas. (P5)
	Résister à l'envie de tout abandonner	J'ai toujours résisté à l'envie de tout laisser tomber et de brailler dans les bras de ma mère. (P2)
	Se mobiliser et se responsabiliser	Il y a des cours où je trouvais que je n'en avais pas eu assez. Je me demandais des références au professeur. (...) Pour moi, c'est important de ne pas stagner à un endroit et de ne pas rester passive. (P2)
	Poser des questions en classe	Poser des questions en soutien, en classe... Ça peut faire aussi partie du pouvoir d'agir. (P3)
	Faire preuve d'audace, de courage	Mais en même temps, on m'a dit « maudit que j'aimerais avoir le courage que tu as ». (P4) J'aime mieux oser et me faire dire non que de rester dans mon coin. C'est beaucoup d'audace. (P5)

Tableau 6 (suite)

Manière d'exercer son empowerment individuel et collectif en milieu académique

Rubriques	Thèmes	Description
Comportements relationnels	Faire confiance à l'intelligence des gens	De faire confiance aux autres, que les gens sont intelligents et qu'ils doivent eux aussi souffrir de la même chose que moi sans le mentionner. (P4)
	Développer un tact	À travers les années, j'ai réussi à développer un tact, chose que je n'avais pas avant. (P5)
	S'affirmer et prendre sa place	Dans les cours, je vais prendre ma place un peu plus, je vais m'affirmer un peu plus, et là je me sens en maîtrise de moi. (P1)
	Verbaliser son ressenti	Une des manières d'exercer (son empowerment), c'est d'être direct et de ne pas attendre. (P5)
	Valoriser les autres	Je suis beaucoup dans la valorisation des gens. Je pense que c'est la seule façon pour une personne d'avancer. (...) Plus on va être valorisé, plus on va être apte à voir nos travers, parce que notre base va être solide. (P4)
Éléments sur lesquels les étudiants ont du pouvoir	Entretenir une culture d'appréciation	De valoriser ce qu'il y a de beau dans les autres, de beau dans ce qu'il se passe autour de soi. (P4)
	La comparaison à l'autre	Et si je veux l'atteindre, (...) je me dis que s'il a été capable de le faire, pourquoi je ne serais pas capable de le faire... mais à ma manière? (P2)
	Approfondir ses relations	Si on fait face à un obstacle à venir, avoir approfondi nos relations va aider pendant les cours. (P2)

Tableau 6 (suite)

Manière d'exercer son empowerment individuel et collectif en milieu académique

Rubriques	Thèmes	Description
Éléments sur lesquels les étudiants ont du pouvoir (suite)	Cours	Je sais que par rapport à certains éléments précis comme les plans de cours... On a peut-être une petite affaire de pouvoir là-dessus. Peut-être le format des cours des fois. (P1)
		J'ai vraiment la sensation d'avoir changé... On ne peut pas changer le plan de cours; il faut qu'il y ait unanimité par exemple. On a déjà pu modifier quelque chose à l'unanimité. On a pu infléchir des décisions de certains professeurs. (P3)
	Modes de transmission de l'information	Tu sais, l'aspect contenu des cours et l'aspect, disons, organisationnel. Au niveau des cours qui sont donnés, je pense qu'on est chanceux. Je pense que le département est à l'écoute. (P5)
	Politiques gouvernementales de rémunération	Je sais que par rapport à certains éléments précis comme les plans de cours, la manière dont on reçoit l'information... On a peut-être une petite affaire de pouvoir. (P1) Quand les étudiants ont manifesté, entre autres, pour avoir la rémunération des internats. (P2) La rémunération des internats. C'est comme si tous les étudiants de toutes les orientations, de tous les programmes, avaient bougé dans ce dossier-là. (...) C'est des gens qui se sont mis ensemble, qui ont fait une pression sur le gouvernement et ça a donné quelque chose. (P5)

Tableau 6 (suite)

Manière d'exercer son empowerment individuel et collectif en milieu académique

Rubriques	Thèmes	Description
Éléments sur lesquels les étudiants ont du pouvoir (suite)	Investissement personnel	Leur présence en classe, leur mobilisation individuelle. (P4)
	Charge de travail	Je pense qu'on pourrait avoir des revendications sur la charge de travail. (P3)

Appendice L

Tableau 7. Moyens identifiés pour maximiser l'empowerment individuel et collectif en milieu académique

Tableau 7

Moyens identifiés pour maximiser l'empowerment individuel et collectif en milieu académique

Rubriques	Thèmes	Description
Structure du programme/Modalités d'enseignement	Changer le paradigme éducatif	Ce qu'il faut, c'est s'impliquer dans un changement de paradigme. Un projet peut-être de réforme de l'enseignement. (...) Si on changeait le système et qu'on faisait différemment, là je pense qu'on pourrait monter en empowerment. (P3)
	Changer le type de pédagogie et opter pour une vision plus pratique de l'enseignement	Ce type de pédagogie... Je pense à l'école Montessori, des choses comme ça. L'enfant va à son rythme et puis, s'il a un intérêt, il va porter son attention sur cet intérêt-là et va mettre de côté les autres domaines d'apprentissage. (P3) Pratique, pratique, ça ne veut pas dire qu'il n'y a pas de théorie. Ça veut dire que la théorie nous mène pas des lectures et on va l'appliquer. On est capable de lire un livre et d'en retirer les concepts principaux. On va les appliquer, on va les discuter... Mais qu'est-ce que ça veut dire pratiquement? (P3)
	Joindre un comité de la qualité des cours	Oui, je me mobiliserais dans un comité qui concerne la qualité des cours. S'il y avait quelque chose d'ouvert, ce serait quelque chose qui me plairait. (P3)
	Remanier les cours	On ne parle pas de remaniement des cours, je ne me sens pas en maîtrise de mon cursus. (P1)
	Ajouter de nouveaux cours	J'aurais aimé avoir plus de possibilités de choisir des cours optionnels. (P2)
	Pouvoir choisir son superviseur	J'aurais aimé ça pouvoir choisir mon superviseur (de stage). (P2)

Tableau 7 (suite)

Moyens identifiés pour maximiser l'empowerment individuel et collectif en milieu académique

Rubriques	Thèmes	Description
Structure du programme/Modalités d'enseignement (suite)	Rendre la psychothérapie obligatoire	Je suis un fervent croyant en l'obligation de suivre une thérapie au doctorat. Opinion personnelle, mais j'étais en charge du département de psychologie, ce serait très, très, très fortement suggéré. Tu vas te nettoyer les dents annuellement, la psychologie c'est la même maudite affaire! (P5)
	Instaurer une pratique régulière de régulation des émotions	Si on est pas entraîné à contenir ses émotions, à contenir les émotions du client, on ne peut pas être un bon psychologue d'après moi. Donc, je trouve que ce serait vraiment important qu'on ait une pratique régulière de régulation des émotions, avec tout ce que cela implique. (P3)
	Pouvoir influencer le choix de garder ou non un professeur	Là où j'aimerais avoir plus de pouvoir, c'est sur la décision... est-ce que les enseignants demeurent ou quittent. (P5)
	Pouvoir toucher à différentes approches	Une autre chose, dès la première année, ils nous demandent de choisir soit l'approche psychodynamique, soit l'approche cognitive-comportementale. Et, tu dois rester collé à cette option-là pour ton stage et l'année d'après. Il n'y a pas de possibilités, durant ton stage, d'avoir un esprit intégratif. (P2)
	Attribution du superviseur de stage selon la personnalité	Je pense vraiment que c'est l'idéal, parce que c'est quand même une relation que l'on crée entre un superviseur et un supervisé. C'est important de créer un sentiment de confiance à ce moment-là. (P2)
	Changer les barèmes d'entrée au doctorat	On gagnerait, en tant qu'étudiants, que les barèmes d'entrée au doctorat changent. (P4)

Tableau 7 (suite)

Moyens identifiés pour maximiser l'empowerment individuel et collectif en milieu académique

Rubriques	Thèmes	Description
Structure du programme/Modalités d'enseignement (suite)	Approfondir la matière	J'avais un travail à faire et j'avais une lecture qui m'intéressait particulièrement, donc je me suis vraiment impliqué dans cette lecture-là. Il fallait que je fasse autre chose, mais j'aurais aimé, à ce moment-là, approfondir ce domaine-là puis laisser les autres choses de côté. (P3)
	Changer le mode d'évaluation	On pourrait être carrément noté juste par succès/échec ou excellence... S'ils veulent vraiment garder quelque chose d'exceptionnel. Ça enlèverait beaucoup de compétition malsaine et créerait beaucoup de coopération. (P4)
	Influencer les modalités d'enseignement	Je dirais trente étudiants, c'est trop. Je vais essayer cinq. (...) Là, j'aurais vraiment l'impression d'avoir un pouvoir d'agir. (P3)
Augmentation des ressources	Créer des opportunités de covision	Je serais tout le temps supervisé, donc avec un suivi plus serré. Deux étudiants qui changent de rôle et un est superviseur. Si je pouvais faire ça, j'aurais vraiment un sentiment d'empowerment bien supérieur à ce que j'ai. (P3)
	Supervision plus serrée	On serait supervisé étroitement, ça c'est très important. (P3)
	Présence plus importante des associations	L'association étudiante, je trouve qu'elle pourrait tellement avoir une place prépondérante et plus présente. (P4)
	Mise sur pied d'un comité étudiant	Je réfléchissais en même temps et je me disais que ce serait une bonne idée qu'il y ait un comité étudiant qui se constitue, duquel j'aimerais faire partie, qui proposerait des cours alternatifs. (P3)

Tableau 7 (suite)

Moyens identifiés pour maximiser l'empowerment individuel et collectif en milieu académique

Rubriques	Thèmes	Description
Augmentation des ressources (suite)	Créer un lieu physique	La création d'un lieu (de partage), je trouve que ça pourrait être une excellente idée. (P1)
		Un espace où il y a un temps où je pourrais me questionner. Ça augmenterait mon sentiment d'empowerment parfois, je pense. (P3)
		Oui, d'avoir un lieu, mais ce n'est pas juste d'avoir un local. (P4)
		Officiellement, on n'a pas d'endroit pour s'exprimer. Ils devraient prendre le temps de mettre en place un endroit où aller parler de ses préoccupations. (P5)
	Augmenter l'offre de services aux étudiants	Ça pourrait être de faire des conférences de manière à créer la réflexion chez les étudiants. (P3)
		Sur les services qui sont offerts aux étudiants, service de soutien psychologique, de mentorat. (P5)
	Tendance naturelle	Pour moi, c'est un naturel : ça fait partie de ma personnalité. (P2)
	Offrir une rémunération	Non mais, c'est une blague. Je me suis dit : payer les étudiants. (P2)
	Offrir des formations sur les différents types d'éducation	Qu'il y ait des formations sur les différents types d'éducation possible. Est-ce qu'il y a quelque chose qui nous séduirait là-dedans? (...) Ce serait un comité d'éducation alternative qui serait là... (P3)

Tableau 7 (suite)

Moyens identifiés pour maximiser l'empowerment individuel et collectif en milieu académique

Rubriques	Thèmes	Description
Aménagement des ressources	Influencer l'aménagement des locaux	J'aimerais ça avoir du pouvoir sur les lieux où on a les cours. (P3)
Comportements à maximiser par l'environnement	Respecter le rythme des étudiants	Donc, à mon rythme. (...) Un recueil de textes, une liste de référence sur lesquels on peut revenir à notre rythme comme on le veut. (P3) Toujours respecter la personne la plus lente, mais de façon non péjorative. (P4)
	Les individus comme partie prenante des décisions	Mais je pense que le mouvement d'éducation populaire, les gens étaient partie prenante de leurs apprentissages, de leurs choix. Ils étaient intégrés dans leur vie de citoyens. On pourrait reprendre ces vieux paradigmes des années soixante et je pense que ce serait nécessaire. Là, on est en échec un peu pour l'éducation. (P3)
	Sensibiliser les étudiants au concept d'empowerment	Je crois que de sensibiliser les étudiants d'abord sur ce concept serait déjà un bon commencement, via des ateliers par exemple. Si je me fis à mes connaissances qui sont très limitées dans ce domaine, j'imagine que l'ensemble des étudiants on peut-être de la difficulté à maîtriser le concept d'empowerment en général, donc également celui collectif. (P1)
	Mettre de l'avant les bénéfices	Je pensais surtout à mettre de l'avant les bénéfices, admettons, les résultats qui pourraient en ressortir. Tous les avantages qu'il y aurait à s'entraider et à aller dans cette direction-là. Mettre l'emphasis sur les points positifs qui pourraient en ressortir, ça pourrait peut-être allumer certaines personnes. (P2)

Tableau 7 (suite)

Moyens identifiés pour maximiser l'empowerment individuel et collectif en milieu académique

Rubriques	Thèmes	Description
Comportements à maximiser par l'environnement (suite)	Créer des rencontres avec les étudiants, rechercher les rétroactions et explorer la satisfaction	<p>Ce serait intéressant que le directeur du programme de doctorat ou les professeurs s'assoient et demandent certains étudiants... Faire une réunion de groupe un mercredi matin « Tiens, je veux avoir vos feedbacks ». D'avoir une rencontre à la fin de l'année, de la deuxième année, etc. (P1)</p> <p>Par la suite, d'instaurer des moments spécifiques pour que l'opinion collective soit entendue pourrait être aussi intéressant. (P1)</p> <p>C'est une chose d'attendre que les étudiants viennent les voir, mais s'en est une autre de leur demander s'ils ont des questions, quelque chose à dire à propos du cheminement. (P2)</p> <p>Bien, ce serait intéressant de faire des recherches comme tu le fais, c'est-à-dire de prendre le pouls de comment vivent leur expérience. Parce que au final... S'ils ne sont pas satisfaits, qu'est-ce qu'ils aimeraient changer? Voir un peu ce que les gens pensent. (P3)</p> <p>Je pense qu'il faudrait qu'il y ait plus d'impact de la part de la rétroaction des étudiants et que cet impact-là soit connu. (...) Qu'il y ait des preuves claires. Regardez dans telle situation, il y a des commentaires qui ont été émis et la situation a changé. (P5)</p>
	Faire preuve de créativité	<p>Essayer de faire preuve de créativité. Je pense à ça car je sais qu'ils ont eu une activité dernièrement pour revoir un peu le cheminement du doctorat... (P2)</p>

Tableau 7 (suite)

Moyens identifiés pour maximiser l'empowerment individuel et collectif en milieu académique

Rubriques	Thèmes	Description
Comportements à maximiser par l'environnement (suite)	Anonymat des rétroactions	Bien, ce qui favorise, clairement, l'anonymat des rétroactions. C'est clair que ça peut aider. (P5)
	Plus grande redevance entre professeurs et étudiants	Un peu de ce que je disais tantôt... Il y a des mauvais commentaires, ou n'importe quel type de commentaires qui sont émis, bien qu'ils soient pris en considération. (...) au moins cette redevance-là. Quelqu'un pourrait se faire ramasser des années durant et il ne se passe rien. (P5)
	Soutenir les étudiants qui prennent des initiatives	Donc, au niveau de l'empowerment étudiant, je crois qu'on pourrait y arriver si plutôt que de diminuer ceux qui prennent des risques, si on les soutenait. Si on arrêta d'avoir peur pour nous, si on arrivait à casser ça. (P4)
	Laisser l'étudiant explorer et se tromper	Ne serait-ce que la possibilité de réellement choisir son sujet de thèse. Le choix même de se tromper et de laisser l'étudiant se tromper. (P4)
Comportements à maximiser par les étudiants individuellement et en tant que groupe	Transmission adéquate de l'information	C'est vraiment de véhiculer l'information adéquatement et aux bonnes personnes. (P1)
	Alimenter la cohésion	Tu dois créer aussi des liens, des attachements avec autrui pour alimenter la cohésion. (P2)

Tableau 7 (suite)

Moyens identifiés pour maximiser l'empowerment individuel et collectif en milieu académique

Rubriques	Thèmes	Description
Comportements à maximiser par les étudiants individuellement et en tant que groupe (suite)	Changer la mentalité compétitive du bac	De dire que bon, pendant trois ou quatre ans dans certains cas, j'ai dû être très compétitif, très individualiste... C'est difficile, je pense, de retomber dans un mode normal, entre guillemets. (P5)
	Identifier un leader	Je pense que dans toute situation d'empowerment collectif, si je comprends bien le concept, il y a certain leader. Il y a une certaine forme de leadership qui débute quelque part. (P1) Il y a aussi tout un leadership à quelque part. Il y a certaines personnalités qui vont ressortir du lot et qui vont aider à motiver la troupe. (P2)
	Valoriser la différence	Valoriser l'étudiant. Valoriser la différence. (P4)